



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Informe final de Práctica Profesional

Orientación escolar y aprendizajes en lectura y escritura

Licencianda: Gandini, Fiorella Nerea
Directora: Palacios, Analía Mirta

Diciembre, 2015

ÍNDICE

Página

PRIMERA PARTE

1-ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA

1.1.Caracterización de la Institución.....	3-4
1.2.Justificación de la Práctica.....	4-6
1.3.Demanda institucional.....	6-7
1.4.Propuesta de Intervención.....	7-8
1.4.1. Objetivo General.....	8
1.4.2. Objetivos Específicos.....	8
1.4.3. Preguntas sobre la práctica.....	8-9
1.4.4. Actividades de intervención.....	9
1.5.Distribución horaria de la práctica.....	10-11
1.6. Aspectos conceptuales que orientaron la práctica.....	11-14

SEGUNDA PARTE

2- ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

2.1. Reconstrucción social y crítica.....	15-17
2.2. Instrumentos de registro.....	17-18
2.3.Resultados.....	19-31

3- REFLEXIÓN FINAL.....32-33

4- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....34-37

5- ANEXOS

5.1. Diario de campo de la licencianda.....	38-63
5.2. Registros de observaciones áulicas.....	63-70
5.3. Entrevista directora de la institución.....	70-76
5.4. Entrevista docente a cargo.....	76-79
5.5. Portfolios de actividades de los niños.....	79-83

PRIMERA PARTE

1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA

1.1. Caracterización de la Institución

La institución donde se desarrolló la práctica profesional es la Escuela Primaria N° 63¹ “República de Colombia”, situada en la avenida 44 y 155, zona oeste de la ciudad de La Plata, conocida como barrio “El Retiro”. Este barrio abarca el espacio geográfico comprendido entre las calles 159 a 161 y 40 a 42, cercano a las localidades de Lisandro Olmos y Etcheverry, donde se concentran algunos sectores de la población con mayores necesidades de participación social, económica y cultural.

Según la información institucional relevada la planta docente está conformada por el equipo de conducción integrado por una directora, una vicedirectora y una secretaria; el Equipo de Orientación Escolar con tres integrantes (Orientadora Social, Orientadora de Aprendizajes y Orientadora Educacional); 24 maestros de grado y profesores específicos de áreas: Inglés, Música, Arte y Plástica, Teatro, Informática y Educación Física; lo que suma un total de 60 docentes.

En el Proyecto Institucional de la escuela se declara una matrícula de 690 estudiantes, 80% de ellos provienen del barrio Malvinas que se encuentra ubicado a unas pocos metros detrás de la escuela, 20% restante procede de otros barrios cercanos: Barrio Policía, El Retiro y un asentamiento ubicado próximo a las calles 52 y 160. También, se señala que en los últimos años se incorporaron niños y niñas² cuyas familias inmigraron a nuestro país desde países limítrofes, en especial, de Bolivia y Paraguay; por lo que algunos de ellos son bilingües hablan el español y la lengua guaraní.

Una particularidad señalada por la Directora en relación al incremento de la matrícula se atribuye a la implementación del plan nacional de Asignación Universal por Hijo (AUH). Este plan favoreció la permanencia de muchos niños y, en especial, de niñas hijas de gitanos. En palabras de la Directora:

...“es bastante la población gitana que entró a la escuela, porque antes las características de los gitanos es que no iban a la escuela ellos no se educaban, ahora sí. Más que nada, gracias a la Asignación Universal por Hijo,

¹ Escuela participante del Proyecto de Extensión Universitaria “Preparados para aprender en la escuela. Apoyo psicopedagógico a escolares en situación de vulnerabilidad social y educativa”. Disposición N° 31, Expediente N° 100-359/2014, Universidad Nacional de La Plata, 2014.

² En conocimiento de los actos del lenguaje sexistas, usamos el genérico masculino de los términos para designar los dos sexos, al sólo efecto de facilitar la lectura de las estructuras lingüísticas.

las niñas, quienes tenían prohibida su educación, comenzaron a concurrir a la escuela”.

En el juicio de los directivos y maestros gran parte de las problemáticas en el aprendizaje escolar de los niños que asisten a esta escuela se asocian al contexto sociofamiliar, atravesado por distintas situaciones de vulnerabilidad social. Por lo general, las familias son numerosas, ensambladas y extendidas; en muchos casos los niños conviven en sus hogares con abuelos, tíos, primos, niños hijos de parejas de sus progenitores. Es común que las hermanas mujeres mayores estén a cargo de los hermanos menores y de las tareas del hogar, como también, que los hijos varones trabajen como changarines en tareas manuales (albañilería, jardinería, carpintería) o cartoneros para contribuir a la economía familiar. Son muy pocos los jefes de familia con trabajo fijo en relación de dependencia. Los testimonios recogidos en los niños revelan que una gran mayoría los papás se dedican a la construcción o a juntar materiales para vender (ej. cartón, metales) mientras que las mamás son amas de casa y/o trabajan en servicios domésticos, municipales de barrido y/o limpieza.

Las condiciones materiales y simbólicas que prevalecen en los hogares de los niños pueden englobarse bajo la expresión “necesidades básicas insatisfechas” (DINIECE, 2011), que alude a situaciones de marginalidad o carencias por las cuáles en consecuencia no logran satisfacer sus demandas en salud, alimentación, vivienda, vestimenta y trabajo; y por ende, debilitan el vínculo de escolarización de los niños (ONE, 2010; Documento de la Dirección Provincial de Planeamiento, 2010). Al respecto, el contacto con un entorno cultural más rico, la presencia de libros en sus hogares, la estimulación cotidiana para explorar y discutir ideas con los miembros de su familia, entre otros aspectos, se reconocen como algunas de las condiciones que influyen en los aprendizajes escolares. En esto último se focaliza la especificidad pedagógica del problema abordado en la práctica profesional, que se pone de manifiesto en los elevados índices de repitencia de años escolares, sobreedad y abandono de la educación primaria (Terigi, 2009).

1. 2. Justificación de la práctica

Numerosos especialistas sostienen que el dispositivo escolar moderno contribuyó históricamente a pensar la escuela como el ambiente natural de aprendizaje y desarrollo y, también, posibilitó la escolarización de grandes sectores de la población, a lo largo del siglo XX. Paralelamente a estos hechos se ha generado un fenómeno de contingentes de niños, adolescentes y jóvenes que no ingresan a la escuela; que ingresan pero no permanecen en ella; que aun permaneciendo en la escuela no aprenden en los ritmos y las formas esperables; o bien, que aprenden en los ritmos y formas esperables, pero acceden a

contenidos de baja relevancia que afectan su trayectoria escolar posterior (Terigi, 2009). La problemática incide de modo diferencial en la población escolar en situación de vulnerabilidad social y educativa (Operativo Nacional de Evaluación, provincia de Buenos Aires, 2010).

El fracaso escolar aparece hoy entre los problemas principales de nuestro sistema educativo. Según Carraher (Carraher y otros, 2007) la concepción de fracaso ha sido vinculada a la constitución biológica y/o de origen social de los individuos, dando lugar a variadas deficiencias que son tanto de naturaleza del conocimiento como de orden afectivo y social. El autor propone como alternativa de análisis el fracaso de la escuela y señala que aunque ciertos niños de los estratos de bajos ingresos pueden no participar de experiencias específicas encontradas rutinariamente por los niños de la clase media, no son criaturas privadas de toda experiencia. Plantea como necesario conocer mejor las actividades de la vida diaria en la cultura de esos niños a fin de construir, a partir de ellas, puentes y ligamentos efectivos para los conocimientos que la escuela pretende enseñar. El hecho común de que las personas desempeñen con mayor habilidad aquellas tareas en que tienen más prácticas presupone también que los procesos cognoscitivos pueden ser de naturaleza situacional, lo cual implica que es posible encontrarnos sujetos que demuestran una habilidad en cierto contexto y no en otro.

En concordancia con el planteo anterior, Baquero (2000) argumenta que tradicionalmente las posibilidades de educación de los sujetos se han atribuido a sus características personales, tales como su nivel de desarrollo intelectual y físico, las características favorables del entorno sociofamiliar y la historia educativa previa. En todos los casos, dichas posibilidades se simplificaron, ya sea con sustento en un determinismo biológico o un determinismo sociocultural; con la consecuente idealización, clasificación y normalización de los grupos escolares, en función de los patrones dominantes en la cultura y la sociedad.

En la actualidad, las formas de determinismo de las posibilidades de educación de los sujetos se conservan enmascaradas bajo expresiones tales como “repetidor”, “libre”, con “sobriedad”, “con retardo”, con “déficits; sustentadas en el principio de la disyunción y el orden unificador de las diferencias.

Desde una mirada más amplia e inclusiva, hoy se asume que las posibilidades de educación dependen, en alto grado, de las prácticas o situaciones educativas específicas formales y no formales de las que participan los sujetos. Por ende, las concepciones actuales de los aprendizajes escolares se oponen a cualquier forma de determinismo de las capacidades de los sujetos, que pueda dar lugar a la segregación de sus diferencias, la patologización de la infancia, la compensación de “déficits” o anormalidades.

Así, la concepción sociocultural del aprendizaje y el desarrollo (Vygotsky, 1978) reconoce la importancia de las acciones de andamiaje en las prácticas educativas y el tipo de interacciones entre el adulto y los niños (Bruner, 1987); como así también, de los instrumentos de mediación, que implican el empleo de signos y símbolos, cuya apropiación exige la presencia de los otros y el intercambio activo de significados (Wertsch, 1995).

Una contribución relevante para delinear la práctica profesional, objeto de este proyecto, se encuentra en los trabajos de Bárbara Rogoff (1993). La autora analiza los aprendizajes desde una perspectiva contextual, participativa y colaborativa, donde se incluye tanto al sujeto que aprende como todos los agentes educativos y las condiciones de las experiencias pedagógicas específicas en las que interactúan.

Las nuevas miradas de los procesos educativos conducen a una interpretación distinta de las dificultades en el aprendizaje y del fracaso escolar. Las dificultades en el aprendizaje no se atribuyen ni a las características propias de los sujetos ni de los entornos en los que crecen, sino a la interacción entre sí. Las dificultades tienen un carácter transitorio en función de la evolución de los niños en las áreas concretas donde se manifiestan dichas dificultades (Defior Cítoles, 2000) y, por lo tanto, siempre tienen posibilidades de mejorar y superarlas (Palacios y otros, 2013).

La comprensión de los aprendizajes incluye la consideración de las oportunidades que tienen los niños para incluirse y participar en la cultura y la indagación de los aprendizajes que todavía no han logrado, pero que están en proceso de hacerlo a partir de la ayuda de un adulto o un compañero más experto. Desde esta perspectiva, la orientación escolar se concibe como un proceso sistemático destinado a atender las necesidades, expectativas, intereses, modos de pensamiento y acción de individuos y grupos en contextos educativos formales y no formales. Las acciones de orientación que aquí se proponen se comprenden como procesos de apoyo o “andamiaje” (Bruner, 1988) dirigidos a optimizar las interacciones dialógicas implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el intercambio y la construcción activa de significados (Ausubel, 1987) para que los estudiantes puedan superar progresivamente las barreras que les impiden o dificultan el aprendizaje escolar.

1.3.Demanda institucional

La demanda desde la cual se proyectó la práctica profesional, en palabras de la directora de la escuela, residió en “ayudar a avanzar a un grupo de niños y niñas del 5° año dándole tareas y atención distinta”. Este grupo había sido conformado por las dificultades que los estudiantes presentaban en el aprendizaje escolar.

Desde el ingreso al primer año se venía realizando el seguimiento de los estudiantes. Al inicio del ciclo lectivo 2014, en una evaluación diagnóstica se detectó que algunos de ellos aún no habían adquirido los aprendizajes que se esperaban para su nivel escolaridad primaria. Las dificultades más notorias se manifestaban en lectura y escritura; por lo cual en la institución se decidió agrupar a estos niños de manera diferenciada de los demás grupos de aulas. Se consideraba que sus dificultades escolares los exponían a situaciones de riesgo de fracaso escolar y exclusión educativa.

Una particularidad del grupo - objetivo de la orientación - fue su marcada heterogeneidad. Las edades de los niños oscilaron entre los 10 y 13 años, algunos de ellos revestían sobreedad, habían repetido el año escolar y/o ingresado de manera tardía a la escuela. La maestra a cargo mostró un fuerte compromiso con la tarea de alfabetización. En palabras de la directora, el principal objetivo era que ellos puedan promover de año sabiendo leer y escribir.

La enseñanza de la lectura y escritura se planteaba como una problemática recurrente y central en la demanda institucional. Según testimonios recogidos.

“(...) la lectura y la escritura en los chicos, en los primeros años, en algunos casos está siendo compleja, difícil de adquirir, y eso hace que pasen a un segundo ciclo, si bien teniendo en cuenta, respetando sus procesos de aprendizaje, sus condiciones, sus posibilidades y capacidades, a veces llegan a un segundo ciclo sin haber adquirido la lectura y la escritura independientemente. Entonces creemos que hay que profundizar en las prácticas del lenguaje para ver que producciones podrían hacer ellos. (...) no tienen tanto acceso a lo que tiene que ver con... que se yo aunque sea leer una revista, agarrar un diario, leer un... y manejan otras cuestiones.”

1.4. Propuesta de Intervención

El principal objetivo de la intervención fue ofrecer orientación a un grupo de niños (N=15) seleccionados en las aulas por sus maestros, en atención a sus dificultades en los aprendizajes escolares, en especial, en lectura y escritura.

La misma se desarrolló dos días a la semana, en bloques horarios de 2 horas reloj, a lo largo de un semestre durante la jornada escolar; bajo las modalidades de taller y, también, de trabajo colaborativo con el docente en el aula para ayudar a los niños a superar sus dificultades.

La dinámica del trabajo en el taller se basó en la realización de un conjunto de actividades psicopedagógicas bajo la guía y supervisión de un docente universitario, adecuadas a la edad, el nivel de escolaridad y las necesidades educativas de los niños,

para apoyar sus procesos de escolarización: dibujos, juegos didácticos, tareas de lectura y escritura, como se verá más adelante.

La colaboración con el docente en el aula tuvo como propósito abarcar de modo individualizado las demandas de orientación de los niños para la resolución de las tareas escolares.

Las acciones de intervención otorgaron un lugar central a las situaciones de colaboración e interacción oral y escrita con y entre los niños. En todo momento la licencianda trató de generar un ambiente cálido, relaciones interpersonales respetuosas y experiencias de aprendizaje gratificantes que correspondan a su motivación y les permitan superar sus dificultades escolares en lectura y escritura.

Las producciones de los niños y los eventos en las aulas se registraron de manera sistemática para facilitar la posterior reconstrucción crítica y reflexiva de la práctica y las situaciones de la realidad educativa donde ella se produjo, estableciendo líneas de correspondencia con conceptos, modelos y teorías del campo de la Psicología Educacional, área de inserción docente, de extensión e investigación de la licencianda.

1.4.1. Objetivo general

Intervenir en un grupo de estudiantes de un aula de 5° año de la educación primaria para orientar sus aprendizajes escolares en lectura y escritura.

1.4.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Diseñar e implementar un conjunto de tareas grupales e individuales de apoyo al aprendizaje.
- Analizar distintas situaciones y acciones de intervención en el contexto áulico.
- Valorar los progresos de los estudiantes en los distintos momentos de intervención.
- Reflexionar sobre las prácticas de orientación de los aprendizajes escolares y el acceso a la lectura y escritura de los estudiantes de la educación primaria.

1.4.3. Preguntas

- ¿Qué tipo de acceso a la lectura y escritura tienen los niños en contextos de vulnerabilidad social y educativa?

- ¿Qué obstáculos enfrentan los niños para acceder a la lectura y escritura?
- ¿Qué características deberían reunir las actividades de orientación para favorecer el acceso a la lectura y escritura?

1.4.4. Actividades de intervención

Dibujo libre

El dibujo libre es una actividad placentera para los niños que permite conocer sus visiones acerca del mundo. Una de las características que asume el dibujo en las edades de los niños destinatarios de la práctica es el realismo, en su intento de reproducir o imitar la realidad, tratando de recoger las características que les resultan más atractivas para ellos (Palacios, 2012).

En la práctica que aquí se examina se utilizó el dibujo libre para explorar algunos detalles de la vida cotidiana de los niños, el contexto familiar, barrio, gustos y preferencias culturales.

Momentos de juego

El juego es un proceso que tiene lugar en un espacio y tiempo, comprendido por Winnicot (1978) como un espacio transicional de confianza y creatividad. Así, el juego posibilita el despliegue de las significaciones del aprendizaje. En tanto actividad de significativa incide en el desarrollo infantil y genera situaciones potenciadoras de aprendizajes escolares (Aizencang, 2012).

Los juegos que se presentaron a los niños fueron seleccionados teniendo en cuenta su adecuación a la edad y el nivel de escolaridad. Entre otros:

- juego del ahorcado;
- juego de cartas con letras;
- bingo de letras;
- juegos de memoria;
- juegos con personajes e imágenes representativas de cuentos tradicionales.

Ejercicios de lectura y escritura

Entre otros se mencionan:

- Ejercicios de reconocimiento de letras.
- Ejercicios de reconocimientos de palabras
- Comprensión de palabras y frases.

- Reconocimiento de familia de palabras.
- Completar frases.
- Ejercicios de prosodia.
- Lectura y comprensión de cuentos y textos informativos breves.
- Escritura de palabras.
- Lectura en voz alta.

Algunos de los ejercicios mencionados tomaron en consideración las tareas propuestas en el Test de Lectura y Escritura en Español (LEE) (Delfior Citoler, 2006), como herramientas cualitativas para la orientación de los aprendizajes en lectura y escritura.

1.5.Distribución horaria de la práctica

<p>Primera etapa: Preparación para la práctica (30 horas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la institución - Entrevista con la directora de la escuela y la docente a cargo de grupos del estudiantes. - Diagnóstico institucional: Construcción y análisis de la demanda institucional - Encuadre psicopedagógico de la práctica. - Acuerdos de práctica con la directora y la docente. - Planificación de los primeros acercamientos al campo de práctica: Selección y organización de recursos simbólicos (textos, materiales y juegos didácticos).
<p>Segunda etapa: Periodo de práctica en campo (80 horas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones áulicas - Diseño de tareas adecuadas a las necesidades educativas de los niños. - Encuentros de trabajo colaborativo con los niños - Elaboración del diario de campo - Seguimiento y evaluación de las tareas, actividades, puestas en práctica en cada encuentro. - Armado de portfolios de actividades de los niños.

Tercera etapa: Elaboración del informe final (90 horas)	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis y síntesis de la información - Redacción del informe final
---	--

1.6. Aspectos conceptuales que orientaron la práctica

Tradicionalmente, el predominio de la visión técnica o instrumental condujo a asumir la práctica profesional como la mera aplicación de teorías, desconsiderando los fundamentos sociales e históricos de la misma, despojándola de la reflexión y/o el sentido personal (Sanjurjo, 2002 y Popkewitz, 1992 en Villa, 2013). En la actualidad, la concepción interpretativa y crítica reconoce a la práctica por los significados que le atribuyen los sujetos como acción social en relación con los marcos teóricos referenciales. Esta concepción recupera el valor de lo práctico sobre lo teórico, la posibilidad de reconstrucción crítica, reflexión, creativa y valorativa, integrándola con teoría en un proceso dialéctico.

La especificidad del campo de las Ciencias de la Educación, requiere que la práctica sea considerada en su dimensión social, como un conjunto de haceres dotados de sentido, contruidos en la intersección entre los agentes y la estructura, la historia y las condiciones objetivas de producción de una determina acción (Villa, Perdersoli y Marti, 2009).

Las dinámicas y cambios en las prácticas vinculadas con la profesionalización del campo de los graduados en Ciencias de la Educación, no están exentos de tensiones y conflictos y, de alguna manera, conforman la identidad y las competencias relacionadas con el desempeño de roles tales como: la enseñanza, el asesoramiento, el diseño técnico, fuertemente dependientes de la órbita del Estado (Villa, Perdersoli y Marti, 2009). Estos roles pueden comprenderse a partir de las estrategias que los sujetos despliegan en sus prácticas para resolver problemáticas institucionales. Por lo general, estas estrategias se sitúan a mitad de camino entre las trayectorias personales y los esquemas de percepción constituidos en la formación académica (Tardif, 2000 en Villa, 2013), en un espacio y tiempo determinado, en donde el profesional traduce supuestos epistemológicos acerca de la profesión y la profesionalidad, que representan los distintos modos de ejercer de los profesionales en Ciencias de la Educación. El interés de este proyecto se focaliza en la interpretación crítica de las prácticas y estrategias de orientación escolar desde una mirada psicoeducativa.

La práctica profesional en el aula, en los niveles curricular y de la gestión escolar opera sobre los procesos instituidos e instituyentes de las instituciones (Remedi, 2004). Lo instituido expresa las lógicas inscriptas en la historia institucional, asentadas y construidas

en los significados que otorgan identidad a las instituciones y a la propia práctica. Lo instituyente se relaciona con los procesos que se encuentran gestando en la institución, los cuales en un futuro devendrá en nuevas prácticas. En la tensión entre estos dos procesos se desarrolla la práctica profesional.

La orientación educativa como práctica profesional

Desde una perspectiva contextual, participativa y colaborativa, la orientación escolar abarca tanto al sujeto que aprende como a todos los agentes educativos, y las condiciones de las experiencias específicas en las que ellos interactúan (Rogoff, 1993).

En lo específico de los aprendizajes escolares, la orientación puede ser comprendida como un proceso que “tira” del desarrollo de los niños y lo promueve (Vygotsky, 1986). En este proceso revisten importancia las acciones de andamiaje (Bruner, 1988), es decir, aquellas prácticas que acompañan las dificultades de los niños en la resolución de las tareas escolares. A mayor nivel de dificultad, mayor necesidad de orientación y ayuda a los niños, que se va modificando, desvaneciendo o quitando según los cambios observados en el aprendizaje (Bruner, 1976). Estas prácticas se basan en actividades que promueven los aprendizajes de tipo colaborativo (Rogoff, 1997) y se oponen a las formas de asistencia individual y aislada del aula, de los niños/as con problemas de aprendizaje como también a la aplicación de test psicométricos en los Equipos de Orientación.

Actualmente, la orientación en contextos escolares busca dejar atrás el paradigma médico de “atención” individual, donde las “dificultades” se centran en el estudiante, en sus condiciones de vida o en su origen social, para repensar la orientación desde un modelo situacional o contextual, que recupera la mirada sobre el colectivo de relaciones que los estudiantes establecen en la institución escolar con sus pares y docentes. Desde esta perspectiva, distintos investigadores en el ámbito nacional (Kaplan, 2006; Terigi, 2009) enfatizan la necesidad de repensar el papel de la orientación escolar y de los educadores y las instituciones en general en el marco de este nuevo enfoque, donde, por ejemplo, ya no sería válido hablar de dificultades “de” aprendizaje “del” niño, sino atender a posibles dificultades que se presenten “en” el aprendizaje dadas las características del contexto escolar (Riviere, 1983).

Un propósito principal de la orientación es que los niños adquieran confianza en sus potencialidades de aprendizaje de manera que puedan desempeñarse en su “zona próxima de desarrollo” (ZDP), definida por Vygotsky (1991), como la distancia entre el nivel de desarrollo real, la capacidad para resolver independientemente un problema y el nivel potencial, determinado a través de la resolución bajo la guía en colaboración con un adulto o par más capaz. Lo que implica siempre la posibilidad de mejorar los procesos cognitivos a

través de la resolución conjunta de tareas. Las prácticas de orientación adquieren el carácter de procesos sociales en los cuales el diálogo y la interacción cumplen un rol fundamental, permitiendo la simbolización, la apropiación a través de la presencia de los otros y el intercambio activo de significados (Pedragosa, 2015).

En línea con los planteos de Rogoff (1994), la orientación pretende generar “comunidades de aprendizaje”, puesto que los estudiantes se encuentran ligados a un espacio grupal, el cual es sostenido en el tiempo, con objetivos precisos y compartidos. Por ello, se concibe como una práctica educativa situada, donde adquiere relevancia no solo la actividad que se está realizando, sino también el contexto en el que la misma se desarrolla.

Las prácticas de orientación requieren la consideración de distintos elementos que intervienen y conforman la situación de aprendizaje como un todo (Engeström, 1987). Entre ellos pueden mencionarse: el sujeto; los instrumentos utilizados en la actividad, especialmente los de tipos semiótico; el objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad educativa; la comunidad de referencia; las normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales en la comunidad; la división de tareas en la misma actividad (Pedragosa, 2015).

El Licenciado en Ciencias de la Educación se encuentra habilitado para ejercer las funciones de orientación en los distintos niveles del sistema educativo (Resolución RM N°2785, Ministerio de Educación y Justicia); y en lo particular de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, puede desempeñarse en Equipos de Orientación Escolar (EOE), Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID), Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), Centros de Orientación Familiar (COF), Equipos Interdisciplinarios para la Primera Infancia (EIPRI), para la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, la inclusión educativa y social, la intervención interdisciplinaria e interinstitucional, el desarrollo de proyectos integrados de intervención y el mejoramiento de las trayectorias escolares (Disposición N°76/08, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires).

La orientación en la lectura y escritura

En sus orígenes, la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela ha sido planteada como la adquisición de una técnica: trazado de las letras y la correcta oralización de un texto; luego de dominadas estas técnicas surgía la escritura eficaz y la lectura comprensiva. Aquellos niños que no lograban aprender a leer y escribir a partir de estas técnicas eran etiquetados como fracasados, atribuyendo ese fracaso pura y exclusivamente a particularidades del aprendizaje del niño, lo que luego paso a ser algún tipo de patología individual, como es el caso de la dislexia. Sin embargo, hoy en día se sostiene que los niños

ingresan a la escuela ya con ciertas relaciones con el leer y escribir, que adquirieron en su entorno social, familiar, las cuales facilitan seguir el aprendizaje de la lectura y la escritura teniendo en cuenta este bagaje (Ferreiro, 2001).

Los niños, antes de aprender a leer y escribir de manera convencional, adquieren estas prácticas a través del contacto con textos de circulación social, es decir, presentan conocimientos sobre el lenguaje escrito y oral antes de su escolarización (Molinari, 2000). La lectura y la escritura son prácticas sociales con un objeto particular, la lengua escrita. Objeto creado por la cultura, imprescindible en el funcionamiento de nuestra sociedad.

La lengua escrita es mucho más que un conjunto de marcas gráficas para sonorizar o transcribir. Además de un sistema de notación convencional, el lenguaje escrito representa distintas formas discursivas que están presentes en la vida del niño: carteles y folletos publicitarios, diarios, revistas, textos en las pantallas de la TV; cartas, boletas de servicios, calendarios, agendas, libros de cocina, libros de cuentos, de poesías, enciclopedias, etc. Ese mundo complejo no se desentraña con el reconocimiento de las letras. Como bien señala Emilia Ferreiro “las propiedades de los objetos sociales sólo se pueden develar a través de interacciones sociales. La adquisición de la lengua escrita incluye el aprendizaje del código pero no se reduce a él” (Ferreiro, 1997 p.189).

Al escribir los usuarios ponen en juego conocimientos de distintas naturaleza; quien escribe posee conocimientos sobre el sistema de escritura o sobre el sistema de notación alfabético, es decir acerca de sus elementos (letras y tipos de letras, signos especiales) y las reglas que rigen su relación. Pero además de las letras quien escribe pone en acción conocimiento sobre el lenguaje escrito o el lenguaje que se escribe (Molinari, 2000).

En el caso de la lectura, esta práctica ya no se concibe como una actividad de descifrado destinada a tomar el significado que el autor deja a disposición en el texto, sino que supone un proceso activo de coordinación de informaciones de distintas naturaleza en donde el texto, el lector y el contexto aportan a la comprensión, un proceso de transacción a través del cual tanto el que lee como aquello que se lee resultan modificados (Lerner, 2001).

Como afirma Ferreiro (2006) escribir supone la construcción de una representación según una serie de reglas socialmente codificadas, y leer se convierte en una práctica de reconstrucción de la realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación. De este modo, enseñar a leer y escribir en la escuela implica establecer una fuerte relación entre la lectura y la escritura ya que la lectura hace posible entrar en contacto con las características del lenguaje escrito que será necesario poner en acción al escribir.

SEGUNDA PARTE

2- ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

2. 1. Reconstrucción social y crítica

El análisis de la práctica asume el enfoque de crítica y reconstrucción social basados en los trabajos de Edelstein (2011, p.32) como “una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, puede cambiarse históricamente”.

El conocimiento es un proceso dialéctico, los profesionales construyen su propio conocimiento tanto cuando se sumergen en la situación como con los supuestos que orientan su acción en un escenario concreto. La reconstrucción social de las situaciones de práctica y la reflexibilidad crítica se vincula con la investigación en y sobre la acción de todos los aspectos que inciden en la concreción de los valores considerados educativos. En este sentido, se trata de una reflexión sin final preestablecido de ciclos de experimentación espiralados (planificación, acción, observación, reflexión, replanificación, nueva acción, observación, reflexión) mediante los cuales los profesionales desarrollan su capacidad para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas, conflictivas, inciertas y singulares que inducen a recomponer esquemas estandarizados de pensamiento. La reflexión exige el diálogo, el debate, el contraste intersubjetivo y plural para paliar los efectos de las visiones o argumentos unilaterales (Edelstein, 2001).

La mirada crítica y social se diferencia de la investigación sobre la práctica en la lógica de producción y uso del conocimiento que se deriva fundamentalmente de la propia práctica en los espacios educativos (Fenstermacher, 1989 citado por Edelstein, 2001). La reflexión no es neutral, no está libre de valores sobre la naturaleza humana y de sus potencialidades. De ahí surge la necesidad de interrogación acerca de los significados y sentidos que se le atribuyen a la práctica en la formación de los profesionales de la educación.

La práctica profesional como práctica social no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja, tal complejidad, deriva del hecho que se desarrolla en escenarios singulares bordeados y surcados por el contextos y atravesado por múltiples determinantes que impactan de manera sensible en la tarea cotidiana, por lo que la práctica está sometida permanentemente a tensiones y contradicciones.

En el marco del paradigma de la complejidad (Morin,1997), el análisis reflexivo de la práctica pone en juego la capacidad del pensamiento complejo para enfrentar las

incertidumbres, las indeterminaciones, los fenómenos aleatorios, la historicidad de los sistemas organizados cuyo orden es inseparable de los azares que los incluyen. En palabras de Morin:

“La complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos” (Morin, 1997, p.32).

El análisis de la práctica moviliza las operaciones del pensamiento complejo ligadas a los procesos de abstracción que permiten discriminar elementos constitutivos de una totalidad sin que ello signifique escindir ni obviar las notas que los caracterizan, ni las propiedades que comparten por su inscripción en dicha totalidad. El desentrañamiento en profundidad que la operación analítica hace posible permite la emergencia de un movimiento en espiral de nuevas relaciones y articulaciones entre los elementos considerados, se trata de un movimiento que expresa la relación dialéctica consustancial al análisis y la síntesis (Edelstein, 2001, p.138). Las formas de registro (en nuestro caso los diarios, los portfolios, registro de observaciones áulicas) hacen posible recomponer el sentido de cada configuración a partir de entes y propiedades solapados u otorgar visibilidad a componentes solapados u opacados que testifican la singularidad de la práctica.

En Derrida (2009) la reconstrucción no es un método o una herramienta que se aplique desde afuera, es algo que sucede en el interior, que no insiste en la multiplicidad por sí misma sino en la heterogeneidad, la diferencia, la disociación que es necesaria para la relación con el otro. Para este autor se trata de un proceso de deconstrucción que no afirma lo que es, no se subyuga con veneración ante lo que está presente, pues lo presente es precisamente lo que exige análisis, crítica, y deconstrucción sin fin.

Por lo expuesto, el análisis y la sistematización que aquí se propone procura:

- Reconstruir situaciones donde se produjo la práctica de orientación escolar, atendiendo a sus significados para los niños.
- Examinar las prácticas instituidas en lectura y escritura y sus implicancias para la orientación escolar.

2.2. Instrumentos de registro

Procuran captar la complejidad de los procesos, hechos y situaciones, con el mayor nivel de exhaustividad. Al mismo tiempo aportan información relevante para descubrir indicios o pistas sobre las distintas formas de manifestación de lo singular y cotidiano de las situaciones escolares, para problematizar la práctica profesional. Entre los instrumentos, se incluyen observaciones participantes en el aula como una vía de acceso al análisis de situaciones de prácticas; entrevistas a distintos actores institucionales (directivos, docentes, niños); portfolio de las actividades realizadas por los niños y las niñas; y, finalmente, el diario de campo de la licencianda. A continuación se caracterizan cada uno de estos instrumentos.

A-Observaciones áulicas participantes

Este tipo de observaciones facilitan la interacción social entre los participantes del espacio áulico y permiten recoger datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor & Bodgan, 1987). “Participar” puede implicar tanto estar simplemente como testigo de los hechos hasta realizar una o varias actividades de distinta envergadura y con distintos grados de involucramiento (Guber, 1991). La información que se obtiene no es una captación inmediata de lo real, sino una elaboración reflexiva que emprende, en este caso, la licencianda en el seno de las relaciones con sus informantes en el aula.

Entre los aspectos que guiaron las observaciones, se citan:

- Cantidad de niños y niñas presentes.
- Condiciones propicias para el trabajo escolar: clima de la clase.
- Características físicas del espacio/aula.
- Disponibilidad de recursos didácticos y adecuación a la edad, nivel de escolaridad e interés de los niños.
- Homogeneidad-heterogeneidad del grupo
- Presencia del docente.
- Actividades grupales e individuales.
- Variación de las tareas (leer, comentar, discutir, resumir, ilustrar).
- Obstáculos de los niños para resolver las tareas escolares.
- Interacciones docente-estudiantes y de los estudiantes entre sí.

B-Entrevistas no estructuradas a directivos y docentes.

Este tipo de entrevistas se conciben como una conversación antes que un simple intercambio de preguntas y respuestas; lo que permite el acceso a una amplia gama de información, situaciones y fenómenos (Taylor y Bodgan, 1986). El entrevistador trata de generar una situación de escucha abierta del entrevistado y focalizando la conversación en aspectos más específicos. Algunas de las preguntas planteadas en este estudio fueron:

- ¿Cuántos años hace que trabaja en esta institución?
- ¿Qué características reúne la escuela?
- Cantidad aproximada de estudiantes, docentes, profesores, auxiliares, etc.
- ¿Qué cuestiones/problemáticas aborda el Proyecto Institucional?
- ¿Qué características reúne la población escolar que asiste a la escuela?
- ¿Qué singularidades tiene el grupo destinatario de la práctica? ¿cuáles son las dificultades escolares más frecuentes en este grupo? ¿En qué áreas se presentan las mayores dificultades? ¿Qué cantidad de alumnos revisten sobriedad? ¿Cuántos repitieron o se encuentran en riesgo de repetición porque no pueden superar las exigencias escolares?
- ¿Qué factores cree usted explican el fracaso y/o el progreso escolar de los niños en este grupo? ¿Cómo son los desempeños en matemática, lectura y escritura?

C-Portfolio de actividades

Permite registrar y guardar testimonios de las actividades realizadas por los niños en los distintos encuentros llevados a cabo fuera y dentro del aula. Entre otros aspectos, contienen muestras de dibujos, registros de los juegos y de las tareas de orientación al aprendizaje realizadas con ellos. La utilización de este tipo de registros permite obtener, en forma detallada, información sobre las producciones de los niños, para el análisis de manera individual y grupal. En los anexos 5.5. se ilustran registros de los portfolios.

D-Diario de campo de la licencianda

Es un informe personal que contiene registro de lo acontecido en cada jornada de trabajo sobre la base de la continuidad temporal (Díaz de Rada y Velazco, 1997). Refleja la experiencia vivida por la licencianda. Contiene notas confidenciales acerca de observaciones, conversaciones, registros de entrevistas, sentimientos, reflexiones, interpretaciones, hipótesis, explicaciones, acciones, situaciones (Anijovich, 2009). En el Anexo 6.1 se ilustra el diario desarrollado en este estudio.

2.3. Resultados

En concordancia con los objetivos trazados y la metodología propuesta para el análisis y la sistematización de la información, la presentación de resultados se organiza en dos apartados titulados “Reconstrucción de situaciones de lectura y escritura donde se produjo la práctica de orientación escolar: significados para los niños” y “Prácticas instituidas en lectura y escritura y sus implicancias para la orientación escolar”.

A. Reconstrucción de situaciones de lectura y escritura donde se produjo la práctica de orientación escolar: significados para los niños.

Un aspecto saliente de las situaciones donde se produjo la práctica de orientación es el escaso interés de los niños por las tareas de lectura y escritura. Lo que conduce a la suposición que la escuela aún no había logrado darles a comprender su importancia en la vida cotidiana, por cuanto vivimos en una sociedad letrada en donde la televisión, los diversos aparatos tecnológicos, las publicidades, entre otros, se encuentran impregnadas de textos (Olson, 1998).

Según el testimonio de la directora de la escuela, los problemas en el aprendizaje escolar de los niños se manifestaban más en lectura y escritura; en comparación con el área de matemáticas; y los atribuía a situaciones sociales de mendicidad en la calle. En palabras de la directora:

“(...) a lo mejor porque, algunos casos no todos, son familias que tienen como recurso mandarlos a pedir a los semáforos (...). Entonces tienen otras costumbres, como por ejemplo salir a la calle a vender, entonces manejan el dinero, tienen otro manejo de los números digamos, otras vivencias con los números. Yo creo que tiene que ver con eso también” (Op.cit).

En línea con lo expuesto en la justificación de la práctica, los problemas en el aprendizaje escolar de los niños debieran ser abordados en la perspectiva del fracaso de la escuela. En atención a lo postulado por Carraher, (Carraher y otros, 2007) las acciones de orientación escolar deberían considerar las actividades de la vida diaria de los niños en la cultura, a fin de construir a partir de ellas, puentes y ligamentos efectivos para los conocimientos que la escuela pretende enseñar.

Lectura y vida cotidiana

En el caso de la lectura, la atención de la vida cotidiana de los niños implica también la consideración de los significados que ellos otorgan a esta práctica social, en estrecha relación con las experiencias y saberes de mundo, los contextos culturales, sociales y lingüísticos.

Las observaciones muestran que el interés por la lectura aumenta cuando las acciones de orientación generan situaciones placenteras, donde los niños leen de manera independiente cuentos cortos que irrumpen con lo canónico de los cuentos infantiles tradicionales. Por ejemplo, se ha visto que los niños al leer el cuento titulado “Gallo Pepe”, que narra la historia de un gallo dormilón en una granja, el texto les generaba muchas expectativas que incrementan en ellos la motivación por la lectura.

Durante las situaciones grupales de innovación en el acceso a la lectura, se pudo apreciar que los niños se mostraban menos resistentes para leer, más entusiasmados y con ganas de continuar leyendo, al punto de elegir permanecer realizando esta actividad en el espacio de la orientación, en lugar de participar del recreo escolar. De este modo, la orientación fortalecía el trabajo de la escuela posibilitando realizar tareas placenteras de lectura, de forma autónoma.

Lectura colaborativa

Una particularidad de la práctica profesional que se realizó con los niños es que ellos recibieron en todo momento las ayudas necesarias para leer y el analizar lo leído a partir de interacciones dialógicas, estableciendo relaciones con sus conocimientos previos, para que ellos puedan comprender y apreciar mejor el contenido del texto.

Entre las estrategias de apoyo al acceso a la lectura se cita la lectura en voz alta por parte de la orientadora, que luego invitaba a los niños a seguirla. Finalizados los momentos de lectura, les formulaba preguntas para facilitar la comprensión; por ejemplo, ¿qué está sucediendo en la historia y qué podría suceder luego?. Progresivamente, los niños se animaban a leer de modo independiente, con apoyos mínimos.

En las sesiones de orientación, la lectura colaborativa permitía que los niños otorguen mayor sentido a sus experiencias de mundo, que siempre contienen matices afectivos, emocionales, sensoriales e imaginativos.



Dibujo libre de una niña del 5° año de la Escuela N°63 Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.

En lo que respecta a las prácticas de escritura, en aquellas situaciones en las que los niños dibujaban de manera libre y escribían sus nombres y el de sus familiares, mostraban mayor interés para escribir. Se ha visto que la escritura constituye una valiosa herramienta de autoconocimiento del sujeto y de construcción de la identidad personal, a partir de una tarea de individualizarse y diferenciarse respecto al mundo.

En las situaciones de juego en donde los niños debían formar palabras puso de manifiesto la tendencia a escribir nombres y el de sus familiares. Tal como lo revela el siguiente fragmento del diario de la licencianda.

Unas de las cosas que me llamó la atención es que uno de los nenes, el único que formaba palabras, primero formo la palabra SUSANA y después LORENZA, que según su maestra es la mamá.

Fragmento extraído del diario de la licencianda. 1 de Septiembre.

Emilia Ferreiro califica a este tipo de escritura como singular, la cual presenta una fuerte carga emocional dado que el nombre propio escrito es parte de uno mismo, de la propia identidad, dándole relevancia en cuanto fuente de información para el niño en la construcción del sistema de escritura. La escritura de un nombre indica que no cualquier

conjunto de letras sirve para cualquier nombre; que el orden de las letras no es aleatorio; ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras (Ferreiro, 1979, 1982).

Escritura colaborativa

En la experiencia de práctica profesional, se ha podido corroborar que las tareas de escritura colaborativas ayudan a los niños a producir mejor la escritura. En este sentido, cuando se ayuda a que los niños piensen acerca de lo que les gustaría comunicar a otro, la escritura adquiere más interés por cuanto los invita a pensar cómo las palabras pueden transmitir un mensaje. Así, el orientador puede apoyar los esfuerzos del niño para escribir ayudándolo con el caudal de ideas que expresa en relación con esta actividad.

Al decirles la palabra payado, note a Laureano indeciso, Lucila la había escrito rápido. Laureano me decía me falta “ya”, sabía como empezaba y como terminaba “pa” y “so”; “yagueté se escribe con ya”, le dice Lucila. Note a Laureano frustrado con esa palabra, desanimado, quería poder escribirla bien, por lo que a partir de algunas preguntas, en las cuales también intervenía Lucila, pudo decirme que una de las letras que faltaba era la “a”. (...) tome una hoja y una lapicera para que intentemos escribirla palabra juntos (...) Le pedí a Lucila que escriba la palabra como ella la había escrito. Lucila escribe: “pallaso” y le pregunte a Laureano si estaba bien lo que había hecho su compañera y él me respondía que no sabía (...) pregunte como se escribía la palabra “yo”, Lucila dijo “con la doble L” y Laureano “con la “ye”; pregunté cuál era esa letra y ambos me decían que era la doble L. Decidí mostrarles las letras que tenía en un cartón (del juego de reconocimiento de letras) y que ellos me señalen la “ye”, Lucila lo hizo. En ese momento les escribí la palabra payaso y yagueté en una hoja, y también les hice pensar cómo se escribía la palabra lluvia y llave. Ambos escribieron bien las palabras en sus hojas y continuamos con la actividad.

Fragmento extraído del diario de la licencianda, 7 de octubre

Aprender palabras nuevas dialogando

Durante la experiencia recogida se pudo apreciar la importancia que tiene en las prácticas de lectura y escritura el aprendizaje de nuevas palabras y sus significados. Las palabras transmiten ideas claves contenidas en un pasaje o fragmento del texto, por lo que si una palabra es desconocida o poco familiar para el niño, entonces el texto puede resultar difícil de comprender. Por ello, frente a determinadas palabras se procuró orientar a los niños a través del diálogo estableciendo

asociaciones de significado con hechos y/o situaciones de la vida cotidiana conocidas para ellos.

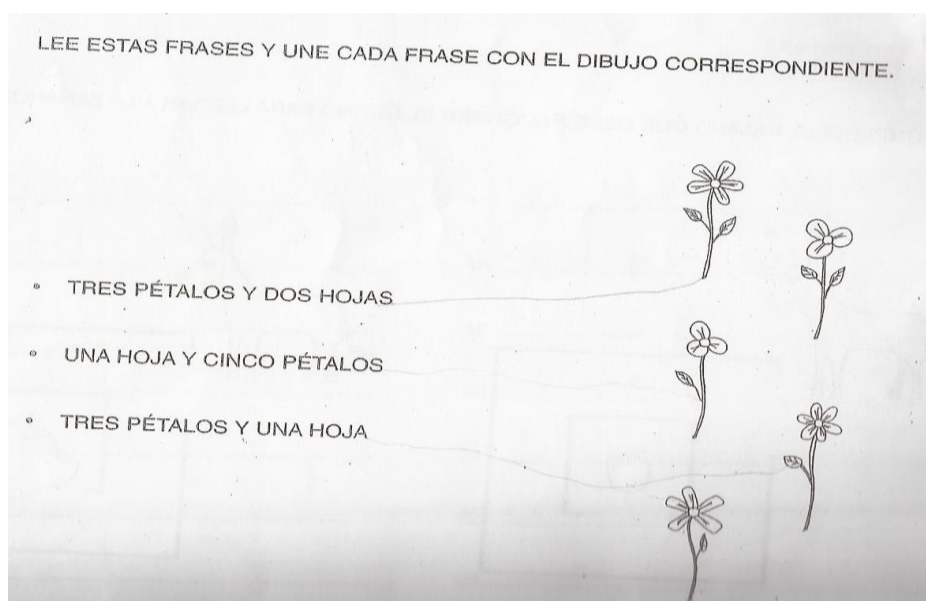
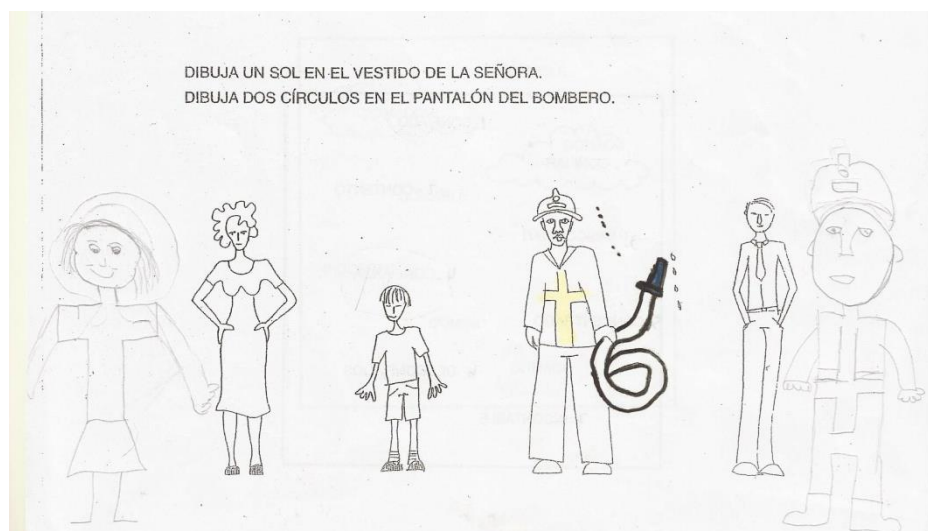
Por ejemplo, en una situación de lectura compartida con Luciano del texto titulado “Delfines”, nos encontramos con la palabra – adjetivo “solidarios”, que el niño no comprendía. Entonces, el orientador comenzó a establecer asociaciones de significado evocando las donaciones realizadas a las personas afectadas por la pasada inundación en la ciudad de La Plata.

En una situación de juego de palabras los niños asociaban la palabra “perreo” (movimiento específico del baile reagon) con la palabra “perro”.

Marcia estaba intentando armar una palabra pero le costaba, cuando me acerco había formado la palabra PERRE, y le pregunto “¿Qué dice ahí?” y ella no me responde, Celeste que estaba a su lado le dice “saca la E y pone la O”, a lo que Adriana le dice: “vos cállate déjala sola a ella”. (...) Al encontrarme de ese lado de la mesa, enfrente de Marcia, Dahiana le grito: “la O Marcia” a lo que ella agrega la O y forma (PERREO). Lo que sus compañeros estaban queriendo es que forme perro, pero al parecer ella no estaba pensando en esa palabra.

Fragmento extraído del diario de campo de la licencianda, 1 de Septiembre.

Asimismo, hemos observado que aunque los niños podían leer ciertas palabras sin dificultad, decían no conocerlas. En una de las actividades propuestas les pedimos a los niños que dibujen un círculo en cada pierna de un bombero, un niño mostró desconocer la palabra “círculo”. Lo mismo sucedió, en otra ocasión, con la palabra “pétalos”, en un ejercicio que consistía en unir las frases, que indicaban la cantidad de pétalos y hojas, con el dibujo de la flor correspondiente.



Actividades realizadas por niños de 5° año de la Escuela Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.

La consideración en las prácticas de orientación de los saberes cotidianos de los niños y, en especial, sus conocimientos y usos de la lengua oral, muestran que ellos se enriquecen cuando acceden a textos que le permiten incorporar palabras nuevas, estableciendo relaciones con palabras ya conocidas, con lo que pueden extender sus sentidos originales y su vocabulario en general.

La televisión es una valiosa herramienta de información que está presente en todos los hogares de los niños y constituye un potencial recurso didáctico para recuperar sus saberes cotidianos; tal como se revela en el siguiente fragmento del diario de campo de la licencianda:

(...) decidí charlar con ellos acerca de lo que les gustaba hacer, qué miraban en la tele, a lo que respondieron “Los Simpsons”, novelas como “Avenida Brasil”, entre otras cosas. También les pregunté acerca de sus gustos por la lectura y una niña dijo que le gustaba leer pero que lee a escondidas en la casa, cuando le pregunte por qué, dijo que no sabía, que no quería que la mamá la viera.

Fragmento del diario de la licencianda, 25 de Agosto.

Autoconcepto lector y escritor

El fragmento presentado anteriormente revela también la baja autoestima de algunos niños con dificultades en la lectura, que no cuentan en sus hogares con el apoyo suficiente y/o el aliento para afrontar los obstáculos que encuentran para progresar en sus procesos de escolarización. Como se ha expresado en el apartado correspondiente a la caracterización de la demanda institucional (Pág.8) se trata de niños que revisten sobreedad en el grupo de aula, que repitieron años escolares y/o ingresaron de manera tardía a la escuela; y que como afirman los directivos y docentes, no cuentan con apoyo familiar estable.

Es importante destacar que en los primeros intentos de lectura y escritura los niños mostraron actitudes de desánimo frente a estas tareas, frustración al no poder continuar leyendo, no recordar cómo se escribe una letra, desistir continuar con las tareas ante la menor dificultad, por el simple “no puedo”; “no se la letra”; “no sé cómo se dice”, “no sé cómo se escribe”.

Frente a este tipo de situaciones y actitudes, la mayoría de los niños no lograban continuar las actividades de lectura y escritura, sin la ayuda de otro par. La tarea de la licencianda se abocó básicamente a ofrecer orientaciones en la lectura y la escritura de palabras; ayudándolos a reconocer sílabas, leer de manera conjunta palabras para que luego ellos continúen solos, pronunciar las letras desconocidas por ellos, ayudarlos a reconocer qué letra debían escribir.

Se ha visto la importancia de brindar a los alumnos la oportunidad de autocontrolar la actividad que están realizando delegando en los propios niños la posibilidad de revisar lo que están escribiendo o leyendo, permitiendo así que se enfrenten ante problemas que no podrían descubrir con la presencia de otro corrector. Del mismo modo las situaciones de juegos didácticos y las tareas de lectura y escritura factibles de ser resueltas con éxito, los cuentos cortos ficcionales que animaban a los niños, el uso de materiales didácticos atractivos.

Un aspecto a destacar es que no siempre los recursos didácticos están disponibles en el ámbito escolar o bien su acceso es negado a los niños. Por ejemplo, en una de las

primeras observaciones áulicas(Anexo 5.2) la licencianda propuso a la docente realizar una actividad a través de un juego, en la cual no sólo los niños se demostraron entusiasmados de realizarlas, sino que la docente también parecía estarlo, como bien se registra en las observaciones áulicas:

Con el bingo se vieron todos entusiasmados, todos querían sacar letras de la bolsa. Reparto los cartones, y de a uno por vez, iban sacando las letras de la bolsa. (...)Mientras los niños jugaban, veo que a la docente interesada leyendo la caja de los juegos, me pregunto dónde los había comprado ya que sería buenísimo tenerlos.

Observación áulica: Jugando en el aula. Anexo 5.2

En otra oportunidad, pudo registrarse que la docente al ver cómo funcionaba el trabajo con juegos en el aula, realizó una actividad áulica implementando el juego lo cual fue registrado por la licencianda:

Al ingresar al aula veo que Adriana les estaba dando Matemáticas, pero lo que más me llamó la atención fue que lo estaba haciendo a través de un juego, el bingo de números. Todos los niños estaban muy entretenidos, y Adriana afirmó que se había dado cuenta que con los juegos podía generar mayor interés en los niños.

Fragmento extraído del diario de la licencianda. 24 de Octubre.

Es importante mencionar, la relevancia que adquiere en las tareas de orientación cerrar una actividad, dedicando un tiempo a revisar qué es lo que han realizado y logrado en la sesión de trabajo. La reflexión sobre lo realizado conduce a los niños a asumir mejor la responsabilidad de su propia alfabetización, están más estimulados para describir y evaluar su propio aprendizaje. Asimismo, hacer notar los progresos ayuda a los niños a elevar su autoestima en los aprendizajes escolares.

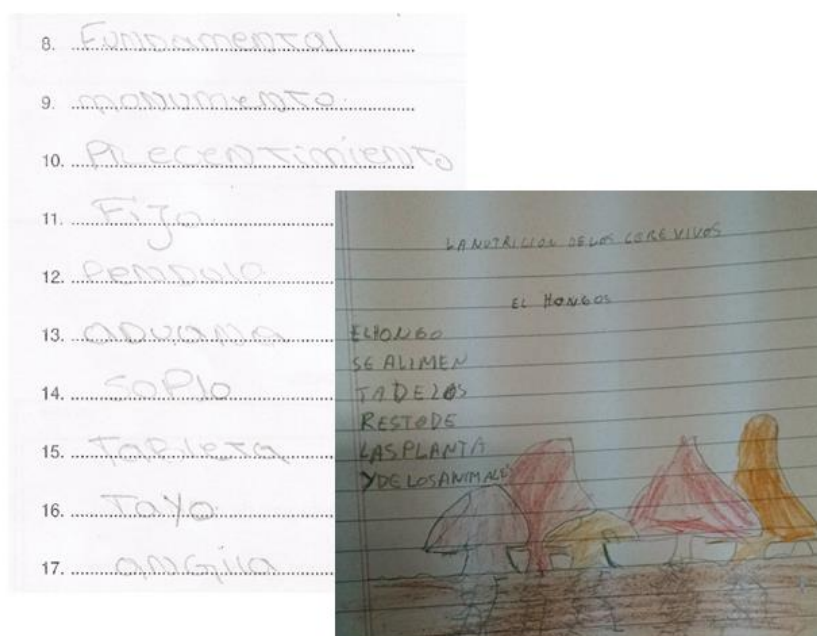
Un aspecto a destacar es que el manejo del escaso tiempo disponible para las situaciones de orientación en algunas ocasiones afectó la revisión de manera conjunta de los logros alcanzados en las actividades de lectura y escritura.

Prácticas instituidas en lectura y escritura y sus implicancias para la orientación escolar.

De la mayúscula a la minúscula

Una observación saliente es que los niños no leían y escribían con el mismo tipo de letra; la mayoría de ellos lo hacían en imprenta mayúscula y solo unos pocos en imprenta minúscula. Otra observación es que los niños en la escuela no siempre disponen de suficientes oportunidades para reflexionar acerca de su comprensión en la lectura y de autocorregir sus escritos, lo que afecta el logro de su autonomía como lectores y escritores.

Cabe señalar que el aprendizaje constructivo de la lectoescritura de forma constructiva se puede realizar independientemente del tipo de letra. No obstante, la ventaja de las mayúsculas es que facilita más realizar los trazos gráficos, de modo que los niños puedan centrarse mejor en el conocimiento del sistema alfabético. Además permite evitar la confusión que algunos niños cometen entre p-b, q-p, b-q.



Actividades donde se ilustra el uso de la imprenta minúscula y mayúscula, realizadas por niños de 5º año de la Escuela Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.

Predominio de la lectura del docente

Una práctica instituida detectada es el predominio de la lectura por parte del docente. Según el juicio de la propia docente a cargo del grupo con el que se desarrolló la práctica, *“una práctica habitual en el aula es leer a los niños cuentos tradicionales en voz*

alta, para luego realizar distintas actividades de comprensión, alguna actividad manual ya sea realizar un dibujo sobre el cuento o alguna otra actividad artística”.

El testimonio de la docente se confirmó en las observaciones áulicas donde prevalecía este tipo de actividad, restringiendo los momentos de interacción de los niños con los textos, la generación de momentos de intercambio con el docente y entre pares.

En la lectura de textos cortos se observó que los niños presentaban dificultades en la lectura en voz alta; leían de modo silabeante y/o vacilante, tardaban más tiempo del habitual, repetían la lectura de una oración o el comienzo de la misma varias veces, tenían dificultades para reconocer ciertas letras o palabras poco familiares. Sin embargo, cuando indagamos los significados de los textos leídos llamó la atención que algunos niños habían comprendido la lectura de manera correcta, lo cual da cuenta que las dificultades antes descritas en la lectura en voz alta, no tuvieron influencia en la comprensión.

En situación de entrevista, la docente puso de relieve sus temores a la vez que el asombro al escuchar que los niños eran capaces de leer de manera independiente los textos:

Docente: yo tengo miedo que no comprendan lo que leen.

Licencianda: sabes que eso no pasa. Tendrías que haber escuchado leer a Ezequiel, le costó mucho leer un cuento, pero a la hora de responderme preguntas, ponerle un título al cuento, lo hizo perfecto, había comprendido lo que leyó.

Docente: ¿pero se lo lees vos al cuento?

Licencianda: no, no, los leen solos.

Docente: ¡ah que bueno eso! Porque a mí lo que me preocupa es la comprensión.

Fragmento de una entrevista a la docente a cargo del 5° año de la Escuela de Educación Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.

Representaciones visuales de los textos

Parecería que una práctica instituida en el acceso a la lectura es a través de las representaciones visuales de los textos. Al respecto, se observó a los niños trabajando con el cuento “Los Tres Cerditos”. En esa ocasión, la docente indicó como actividad realizar una maqueta de la casa ideal de uno de los cerditos para que el lobo no la derrumbe. Las paredes del aula estaban decoradas por dibujos realizados por los niños sobre otros cuentos tradicionales leídos. De la misma manera, las láminas y afiches colgados en la pasillos de la escuela dan testimonio sobre distintas actividades de lectura y escritura realizadas en el marco de iniciativas tales como “Maratones de Lectura”, “Jornadas Literarias”, “Jornadas de Lectura: Escuela, Familia y Comunidad”.



Fotografía de producciones de los niños en "Maratones de Lectura", "Jornadas Literarias" y Jornadas de Lectura: Escuela, Familia y Comunidad" en la Escuela Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.

Del mismo modo, hemos podido observar que está instituido el acceso a la lectura y escritura restringido a actividades focalizadas en el conocimiento ortográfico. Lo observado se ilustra en una conversación entre la docente y un niño registrada en el diario de la licencianda:

(...) Williams dijo que en sexto ya tiene que saber leer todo, y Adriana (docente) le dice: "si desde ahora hasta fin de año logro enseñarte a leer, después el año que viene pasas a sexto" (...) "si no venís a la escuela como vas a aprender a leer boludo". Williams le decía que ella no le enseñaba a leer a lo que Adriana respondía que se debía a que el falta mucho a la escuela. Adriana: "vos tenes que sentarte con migo para aprender a leer, así vamos uniendo las letras". En ese momento la docente le empezó a escribir por silabas para que las lea.

Fragmento extraído del diario de la licencianda. 10 de Octubre.

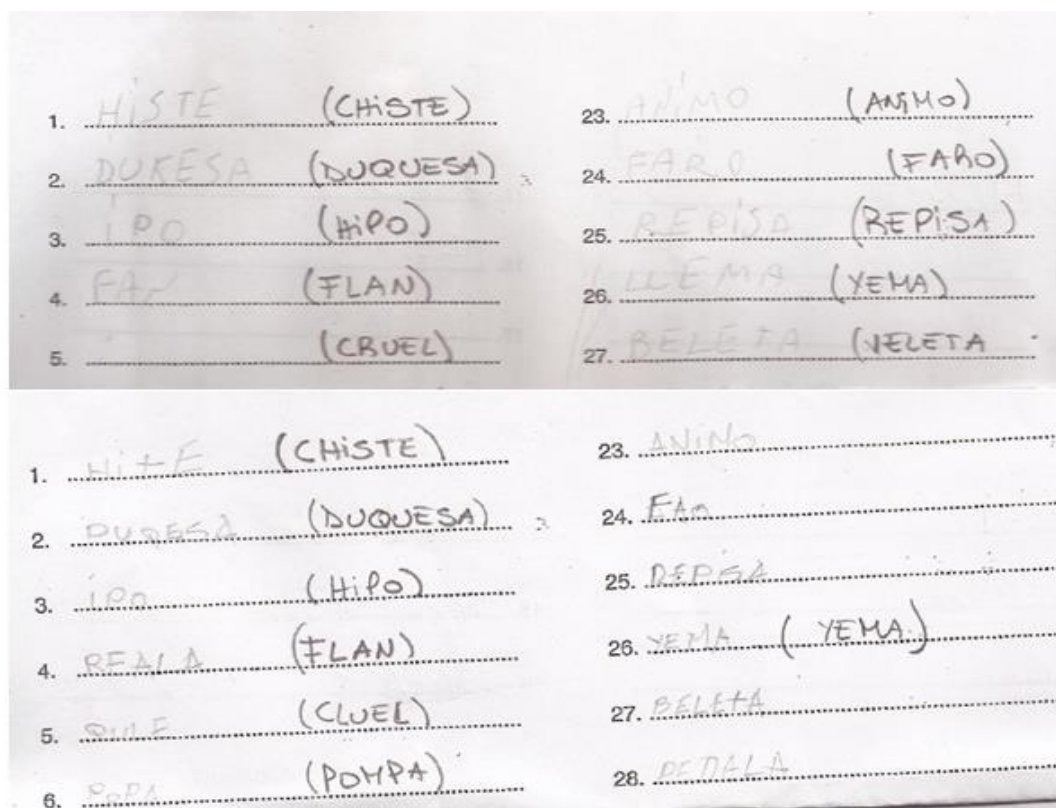
Predominio de actividades de decodificación aisladas

La intervención propuesta por la docente para que aprenda a leer, también ha sido observada y registrada en las actividades que realiza cotidianamente en el aula. Esta práctica se vincula con ideas de larga tradición escolar, habilidades consideradas "preparatorias" y con la necesidad de fragmentación y graduación de las unidades grafo-fónicas, y expresan legítimas inquietudes acerca de la intervención del maestro en la tarea de enseñar a escribir y leer a los niños (DGCyE, 2008). La segmentación y la identificación de fonemas y letras no debe ser un requisito

previo a la enseñanza de la lectura y escritura. Estos conocimientos se lograrán en la medida que los niños enfrenten los problemas que la escritura misma les plantea.

Una idea institucionalizada reside en asociar siempre las dificultades observadas en la lectura y escritura con el conocimiento ortográfico; entre otros, el desconocimiento, confusión y/o pronunciación de las letras y de palabras específicas; así como también, el desconocimiento de los signos de puntuación y su uso durante la lectura. Por ejemplo, en las tareas y los juegos realizados observamos con frecuencia la confusión en el uso de las letras “h” y la “ch”. Los niños no conocían el nombre ni la pronunciación de la “ch” por lo que, al leer y/o escribir palabras que contengan dicha letra, la confundían con la “h”. Un ejemplo es la palabra “chiste” la cual escribían y pronunciaban “histe”.

Otra de las letras que confundían con frecuencia, son la “ll” por la “y”. Este error fue atribuido al parecido que tienen estas dos letras en su pronunciación, sin tomar en consideración la variable del uso social del lenguaje. Puede señalarse que en palabras de uso frecuente como lo son “lluvia”, “llave” y “estrella”, los niños atinaban a escribirlas con la letra “y”.



Actividades de dictado de palabras realizadas por dos niños de del 5° año de la Escuela N°63 Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.

Tanto la docente como la directora asocian este tipo de obstáculos al escaso desarrollo del contenido curricular, así como también la insuficiente dedicación de tiempo a

este tipo de tareas de decodificación en sus hogares. En las entrevistas sostienen que los niños no reciben en su familia ni en su medio los estímulos del lenguaje y de información que facilitan el saber necesario para el aprendizaje de la lectura en la escuela. Por tanto, las causas de las dificultades lectoras y escritas aparecen relacionadas por una parte, con “déficits” lingüísticos que portan los niños del entorno familiar.

3- REFLEXIÓN FINAL

La práctica profesional objeto de análisis tuvo como principal objetivo orientar los aprendizajes escolares en lectura y escritura de un grupo de estudiantes de un aula de 5° año de la Escuela Primaria N° 63, de la ciudad de la Plata, quienes según el juicio de los directivos y maestros tenían dificultades en el aprendizaje asociadas a la falta de acompañamiento familiar y las situaciones de vulnerabilidad social y educativa.

En lo específico, parte de las acciones emprendidas en la práctica profesional se dirigieron a caracterizar las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura; diseñar e implementar un conjunto de tareas grupales e individuales de apoyo al aprendizaje, bajo la modalidad de taller; analizar distintas situaciones y acciones de intervención en el contexto áulico y valorar los progresos de los estudiantes en los distintos momentos de intervención.

La reconstrucción de las situaciones donde se produjo la práctica de orientación escolar permitió reflexionar acerca de los significados que la lectura y la escritura tienen para los niños así como también las prácticas instituidas en lectura y escritura y sus implicancias para la orientación escolar.

Uno de los hallazgos más salientes en relación a los objetivos propuestos es que los niños no tenían el hábito de leer, ni tampoco interés por la lectura en la escuela. Asimismo, que una práctica instituida en el aula es la lectura en voz alta por parte del docente, para luego realizar distintas actividades sobre lo leído (orales, escritas o gráficas); dejando poco espacio para la lectura independiente por parte de los niños.

El acceso a la lectura usualmente era promovido por representaciones visuales de los textos, laminas y afiches colgados en el aula, y, también por actividades colaborativas en el marco de iniciativas tales como “Maratones de Lectura”, “Jornadas Literarias”, “Jornadas de Lectura: Escuela, Familia y Comunidad”.

En la lectura de textos cortos se observó que los niños presentaban dificultades en la lectura en voz alta; leían de modo silabeante y/o vacilante, tardaban más tiempo del habitual, repetían la lectura de una oración o el comienzo de la misma varias veces, tenían dificultades para reconocer ciertas letras o palabras poco familiares.

En cuanto al reconocimiento de palabras y su significado, los obstáculos observados se relacionan con excesiva centración en tareas aisladas para afianzar el conocimiento ortográfico. Se observó que aunque los niños podían leer ciertas palabras sin dificultad, decían no conocerlas (por ejemplo: “círculo”, “hoja”, “pétalos”). Lo que conduce a preguntarnos acerca de la efectividad del currículum implementado y en especial, de la enseñanza del vocabulario considerando los usos de la lengua en el contexto social y cultural.

A menudo, los docentes justificaron las dificultades lectoras de los niños en el escaso desarrollo del contenido curricular, así como también en la insuficiente dedicación de tiempo a este tipo de tareas en sus hogares. En general las causas de estas dificultades, en los juicios de los docentes, aparecieron relacionadas por una parte, con “déficits” lingüísticos de los niños y, por otra, con el entorno familiar.

Las prácticas profesionales posibilitaron tomar conciencia acerca de cómo las situaciones de lectura y escritura atraviesan no sólo gran parte de los aprendizajes escolares sino también la vida cotidiana de las personas. Por lo que la orientación escolar necesariamente necesita recuperar los saberes cotidianos de los niños para la selección de los materiales de lectura; a la vez que considerar las condiciones físicas, psicológicas y sociales que faciliten los aprendizajes escolares en general, y en particular la lectura y la escritura.

Los niños leen a otros niños con gusto por lo que en el aula se puede instrumentar tareas como mediadores y de aprendizaje colaborativo. En términos vigotskianos el orientador actúa como mediador desempeñando un rol clave para la promoción de la lectura y la escritura. La mediación se vincula con la noción de andamiaje propuesta por Bruner (1984), donde las intervenciones del mediador mantienen una relación inversa con el nivel de competencia en las tareas de lectura y escritura. A menor nivel mayor necesidad de orientación y apoyo que se van modificando, desvaneciendo o quitando según los progresos observados.

Otro aspecto relevante para pensar la orientación escolar es la generación de comunidades escolares de lectores y escritores en formación; para ello es necesario el pasaje progresivo del protagonismo del docente en la lectura y escritura a los niños como lectores y escritores independientes.

Finalmente, las dificultades encontradas en el desarrollo de las prácticas profesionales se relacionan con las situaciones de ausentismo de los alumnos en las aulas, como también con las interrupciones de los días de clases debido a los conflictos laborales docentes y/o de los auxiliares administrativos de la institución escolar. Una característica saliente de la escuela en la que se realizó el trabajo, es que la jornada escolar se vio interrumpida con frecuencia por motivos ajenos a los objetivos pedagógicos. Entre otras problemáticas, los niños faltan a menudo a clases por diversas situaciones familiares, se corta con frecuencia el suministro de agua corriente en la zona, las calles se torna intransitables los días de lluvia; por lo que se interrumpe el servicio educativo y el comedor escolar. Estas situaciones, suscitaron muchas interrupciones en las actividades proyectadas que motivaron la extensión de los plazos previstos de la práctica en la escuela.

4- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aizencang, (2012) Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires, Manantial. Biblioteca del docente.

Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias. Buenos Aires. Voces de la Educación, Paidós.

Ausubel, D. P. et. al. (1987) *Psicología Educativa. Un enfoque cognoscitivo*. México, Ed. Trillas.

Baquero, R. (2000) Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En: Avendaño, F y Boggino, N. (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario, Homo Sapiens.

Bruner, J. (1987.) *La Importancia de la educación*. Buenos Aires, Paidós.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.

Carraher, T. y otros (2007). *Las matemáticas en la vida cotidiana: Psicología, Matemáticas y Educación*. En, Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. *En la vida diez, en la escuela cero*. España, Siglo XXI, Editores.

DelfiorCitoler, S. (2000). *Las dificultades del aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Cap.: I y II España, Aljibe

DelfiorCitoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B, Adrey, A., Jimenez, A., Pujals, M., Rosa, G., & Serrano, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires, Paidós.

Derrida, J y Caputo, J.D. (2009). *La deconstrucción en una cascara de nuez*. 1era Edición. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Díaz De Rada, A. y Velazco, H. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para el etnógrafo en la escuela*. Ed. Trotta.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín / coordinado por Claudia Molinari – 1a ed. – La Plata*.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela /*

coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Cultura y Educación, Operativo Nacional de Evaluación (ONE) (2007). *Una lectura de la evaluación nacional desde la provincia de Buenos Aires*. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística, 2, Buenos Aires, Argentina.

Documento de la Dirección Provincial de Planeamiento (2010). Definiciones de vulnerabilidad educativa. Serie Planeamiento, investigación y estadística.

Edelstein, G. (2011), *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires. Cuestiones de Educación, Paidós.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Konsultit.

Ferreiro, E. (1979) *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México.

Ferreiro, E. (1997), "Alfabetización de niños y fracaso escolar", en Ferreiro, Emilia, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI. Ferreiro, E. (2001) *Leer y escribir en un mundo cambiante*. De las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.

Ferreiro, E. (2006). "Librarians and Basic Education Teachers in the Context of 'Digital Literacy'", *International Federation of Library Associations Journal*, 33, 1,

Guber, R. (2001) "*La Etnografía: Método, campo y reflexibilidad*." *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. Grupo Editorial Norma.

Kaplan, C. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura Económica de España.

Ministerio de Educación y Justicia (1985). Resolución RM N°2785. Buenos Aires 22 de Octubre de 1985.

Molinari, M.C. (2000) *Leer y escribir en el jardín de infantes* en Kaufman, Ana María (comp.), Letras y números. Buenos Aires, Santillana.

Morin, E. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Palacios, A. (2012). El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos. Tesis de Doctorado, Universidad de San Andrés.

Palacios, A., Borda, G. Borda, G y Emiliozzi, M. A. (2013). La formación de los orientadores para abordar los problemas de aprendizaje en contextos educativos complejos. II Congreso Iberoamericano de Orientación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Pedragosa, M. A. (2015) *Las tutorías desde un enfoque psicopedagógico* en Palacios, A. (Comp.) Claves para incluir, aprender, enseñar y comprender. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Remedí, E. (2004) La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F.

Riviére, A. (1983) "¿Por qué fracasan tan poco los niños? Algunas reflexiones sobre los diez mandamientos de la escuela desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Cuadernos de Pedagogía.

Rogoff, B. (1994) "*Developin Understanding on the Idea of Communities of Lerner*". Mind, Culture and Activity

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, Paidós.

Rogoff, B. (1997) *Los tres planos de la actividad sociocultural: "Apropiación Participativa", "Participación Guiada" y "Aprendizaje"*. En: Wertsch, J.; Río, P. (del) y Álvarez, A. (1997), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Taylor, S y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós.

Terigi, F. (2009) "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional". En: Revista iberoamericana de educación. N.º 50, pp. 23-39.

Vigotsky, L. S.(1986). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Vigotsky, Lev, S. (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

Vigotsky, Lev, S. (1991) Obras Escogidas. Tomo I. Madrid, Visor.

Villa, A. (2013) Programa del Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional (OEPP). FaHCE, UNLP.

Villa, A., Martín, M.; Pedersoli, C. (2009) "Profesionalización y campo ocupacional de las Ciencias de la Educación", en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 3 N° 3, 4ta. Época..

Wertsch, J. (1995). Orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. En, *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires, Paidós.

Winnicott, D.W., Green, A., Mannoni, O., Pontalis, J.B. y otros (1978). Donald D. Winnicott. Buenos Aires: Trieb.

5- ANEXOS

5.1. Diario de campo

25 de agosto

En la primera visita a la escuela, llegué justo a la hora de ingreso, la puerta de entrada a la escuela estaba llena de padres y niños; tuve que esperar que abran la puerta, pasen todos y ellos, y luego pude ingresar.

Al saludar a la auxiliar que se encontraba en la puerta me presento como estudiante de la universidad y la explico con quién voy a trabajar, ella me muestra hacia dónde dirigirme y yo comienzo a caminar.

Pude observar que estaban todos apurados corriendo y caminando por los pasillos, y escuchando los gritos me di cuenta que el motivo era el festejo del día del niño. Se escuchaban los gritos de los auxiliares anunciando que no vayan al comedor porque les darían pizzas y jugo en el aula.

Los niños formaron en los pasillos, ya que según escuche decir a una de las docentes, hacía frío para formar afuera. Luego de esto cada curso en fila y con su docente se dirigieron a sus aulas. Me llamó mucho la atención que al ingresar al aula, los nenes esperen a un lado de la puerta, afuera, para que primero ingresen las nenas.

Me dirigí al aula del curso con que iba a trabajar. Al ingresar pude ver un aula pequeña, con pocos bancos y sillas. Solo la mitad del aula estaba ocupada por niños y niñas. Adriana, la docente, me presenta como maestra de la facultad que viene a realizar las prácticas con ellos. Yo decidí no realizar ninguna aclaración al respecto, y me dispuse a saludarlos a todos con un beso, les pregunte su nombre, su edad, y ahí pude observar que tienen entre 10 y 11 años y la más grande 13 (este día eran solo 7 en el aula, y la docente dijo que son 25 en total)

Mientras comían pizza y tomaban jugo, decidí charlar con ellos acerca de lo que les gustaba hacer, que miraban en la tele, a lo que respondían: "Los Simpsons", novelas como "Avenida Brasil", entre otras cosas. También les pregunté acerca de sus gustos por leer y una de ellas (Celeste) afirmó que le gustaba leer, pero que lee a escondidas en la casa, cuando le pregunte por qué, dijo que no sabía, que no quería que la mamá la viera.

La docente, al ver que los niños no hablaban, comenzó a hablar diciéndome características de cada uno de ellos. Empezó por Mora que estaba sentada sola delante de todo contra la pared, y afirmo que no sabía cómo hacía para estar callada porque habla todo el día; siguió por Marcia (quien estaba siempre con el celular en la mano) dijo que ella no escribe nada en la carpeta, que no la puede hacer escribir, pero que en el celular vive

escribiendo, también dijo que era la consentida porque es la más chicas de muchos hermanos.

La docente, afirmó conocer a casi todos los familiares de los niños por los años que hace que trabaja en esta escuela, es más, en un momento señala a uno de los nenes y afirma haber tenido a un tío de él como alumno.

Aproveche este momento para preguntarle a Adriana sobre qué problemas observa ella en el aula, y allí me comentó de un nene que no reconoce bien las letras que se confunde la E por la A o al revés, y también de otro nene que le cuesta reconocer situaciones de suma o resta en matemáticas. En este momento, suena el timbre de recreo y decidí saludarlos a todos ya que por ser la primera visita, me llevaba bastante información.

Le pedí el número de teléfono a Adriana, por cualquier inconveniente y acorde con ella los días de la semana en los que iba a concurrir a la escuela.

Me retire de la escuela, mirando a los niños y niñas jugar, correr y gritarse en el recreo. Camino a casa me dispuse a escribir este diario con muchas ideas y sentimientos mezclados y con muchas ganas de empezar las tareas en esa escuela.

1 de septiembre

Al llegar a la entrada de la escuela, me encontré con muchos padres y niños que estaban esperando para que les abran la puerta, al acercarme veo y escucho a un niño que a través de la reja de la puerta le decía a una de las docentes (que se encontraba adentro) que él se iba a su casa porque no había comido. Me acerco más y le digo a esa docente porque estoy allí, en ese momento el portero abre la puerta y nos hace pasar a todos, mientras tanto el portero decía “hoy no hay comedor”; puede ver que muchos niños volvían a sus causas por esta causa.

Con los niños que entraban corriendo, me dirigí al aula donde sabía que podía encontrar a la docente del curso con el que iba a trabajar, en los pasillos pude observar el recambio de aulas que estaban realizando las docentes, ya que algunas de ellas, por lo que observe, la mayoría, dan clases en el turno mañana también. Al acercarme al aula no me encontré con Adriana, la docente que estaba buscando, por lo que le pregunte a una auxiliar y me señaló que estaba en un aula con otro docente, me dirigí hacia ahí y pude ver que ambos estaban almorzando, y ella sorprendida me dijo “¿ya es la hora?”, por lo que se apuró para trasladar sus cosas de un aula a otra e ir afuera para que los chicos formen.

Mientras los niños formaban afuera, yo me quede adentro en la puerta del aula que justo da al patio, por lo que podía ver todo desde allí. Pude ver que los niños siempre se encontraban inquietos, hablando, y no podían hacer fila como se les estaba indicando, entre ellos andaban dos o tres perros, asimismo, cuando una de las docentes los saludo eran muy pocas voces las que se escucharon responder el saludo. Luego todos se dirigieron a

sus aulas. Las primeras dos niñas que ingresaron al aula me reconocieron y saludaron con un beso; cuando vi que ya no entraban más niños ingrese al aula. Había solo tres niños que me conocían porque estaban el primer día que fui, a los demás (dos niñas y dos niños) no los conocía por lo que les pregunte sus nombres y todos respondieron menos uno de los niños, que tuve que acercarme y preguntarle más de una vez su nombre hasta que me dijo “Natanael”.

Al ingresar Adriana la aula, venía con dos niñas pequeñas de la mano, y me dijo “estas son de primero y también son mías” y las sentó en una mesita solas del otro lado del salón, las dos tenían caritas tristes, y una de ellas la carita muy sucia.

La docente ve a una de las niñas que ya estaba en el aula y le dice “*ah por fin viniste, te voy a cortar las orejas si seguís faltando eh*”, al rato ingresa una señora, que por lo que pude escuchar pertenece al EOE, y la docente le señala a esta misma niña diciéndole “a ella era a una de las que estabas buscando, acá está” y se dirige hacia su escritorio a buscar un papelito, en donde tenía anotado los nombres de más niños que vienen faltando hace tiempo.

Al rato ingresa otra docente al aula, Adriana expresa en voz alta su asombro de que son muy pocos en el aula (8) y la otra docente le dice es que algunos se volvieron a la casa porque no hay comedor y otros porque circulaba la voz de que no hay agua.

Adriana propone leer un cuento, yo le digo que para después había traído unos juegos y ella entonces prefiere que los hagamos jugar. Es así que les digo a los chicos que unamos las mesas en el medio del salón para jugar a un juego de cartas con letras para formar palabras, así mientras se ordenaban yo saque el juego y también lleve a las niñas más chiquitas que habían quedado del otro lado del aula a que se unan a jugar con nosotros. Les explique el juego, pero noto que no escuchan a la consigna, ya que están ansiosos por querer las cartas, y todos querían repartir, sin embargo cuando les digo “¿quién quiere repartir 8 cartas boca arriba?” nadie se ofreció, por lo que Adriana lo hizo, este juego parecía no motivarlos mucho por lo que Adriana propone poner todas las cartas en la mesa y que ellos armen las palabras que quieran.

Mientras los niños jugaban, veo que a Adriana interesada leyendo la caja de los juegos, me pregunto dónde los había comprado, que sería buenísimo tenerlos.

Las niñas más pequeñas se vieron muy entusiasmadas con este juego, y Adriana las ayudaba a formar su nombre; Celeste (la niña que afirmaba leer en la casa escondida) es muy activa y también forma palabras con rapidez. Uno de los niños, también armaba palabras muy rápido, en cambio otros dos se quedaban sin hacer nada; Marcia estaba intentando armar una palabra pero le costaba, cuando me acerco había formado la palabra PERRE, y le pregunto “¿Qué dice ahí?” y ella no me responde, Celeste que estaba a su lado le dice “saca la E y pone la O”, a lo que Adriana le dice: “vos cállate déjala sola a ella.”

Unas de las cosas que me llamó la atención es que uno de los nenes, el único que formaba palabras, primero formo la palabra SUSANA y después LORENZA, que según Adriana Lorenza es la mamá.

Me voy para el otro lado de la mesa en donde están las dos nenas que no conocía, quienes una sola de ella, Dahiana, había formado su nombre, la otra se veía un poco tímida, es más Adriana se acercó y me dijo esta nena está un poco tímida y la alentaba a hacer algo. Sin embargo antes de irme cuando hable con Adriana me comento que esa nena no es “tímida” que necesitaría que la ayuden.

Al encontrarme de ese lado de la mesa, enfrente de Marcia, Dahiana le grito la O Marcia a lo que ella agrega la O y forma (PERREO), lo que sus compañeros estaba queriendo es que forme perro, después de esto Micaela dijo estar aburrida, y otro de los nenes (Ezequiel) quien no formo ninguna palabra también, por lo que les propongo jugar un bingo de letras.

Con el Bingo se vieron todos entusiasmados, y querían todos sacar letras de las bolsas, reparto los cartones, y de a uno por vez, iban sacando las letras (las nenas más pequeñas, agarraban letras de la mesa y ya las iban ubicando sobre la imagen). Este juego consiste en que tienen que ubicar la letra con la que empieza el dibujo que tienen en su cartón a medida que salga.

A lo largo del juego, veo que todos están entretenidos y pensando con que letra empieza el dibujo que tienen en el cartón, menos las dos nenas que no conocía, a quienes como estaba al lado las ayude, luego miro al frente y Marcia, para lo único que se veían entusiasmada era para sacar las letras de la bolsa, ya que en su cartón no había completado nada, por lo que me acerco, ya que todos casi habían terminado, y aliento a el reto a que entre todos podamos ayudarla a completarlo. Intente ayudarla preguntándoles “¿Qué es esto?” o “esto es una llave, ¿con que empieza llave?” pero ella nunca respondió siempre terminaron completando el cartón los demás.

Llego el momento del recreo, y los niños no se fueron del salón hasta que no terminaron de guardar todas las letras, lo que también me asombró. En ese momento me pongo a guardar las cosas en mi mochila y se acerca Adriana con la cual charle que en estos días trabajaría más particularmente con algunos grupos de niños, ya que ella afirma que están todos muy en confianza; por lo que la docente me señalo trabajar con Marcia, Ezequiel, la nena a la que ella le dijo “tímida” (que es la misma que falta mucho) y otro nene más que había faltado. Me dijo que la próxima nos podía facilitar la lleve del laboratorio para trabajar con los niños allí.

Saludo a Adriana y a alguno de los niños que quedaron y me dispongo a volver a casa, pensando particularmente en Marcia.

2 de septiembre

Llegué a la escuela más tarde de lo habitual por lo que los niños ya estaban en el aula. Adriana me presentó a algunos niños que no conocía. Mientras los presentaba, pude observar a un pequeño sentado entre todos, otra vez un niño de primer grado estaba en su aula. La docente, me presentó a una de las niñas que está recién escolarizada este año. Adriana nos comentó que Niñez los trajo a ella y a sus hermanitos, quienes tampoco estaban escolarizados, uno de ellos andaba corriendo por los pasillos “Carlitos”, quien estaba muy sucio y con los pelos alborotados, la docente señala que le cuesta mucho poder tenerla sentada y quieta a esta niña.

Adriana les explica que hoy se iban a ir con migo algunos de ellos para trabajar mejor, a lo que los niños empiezan a renegarse y decir que todos quieren irse, les explicamos que ya sería su turno. La docente señaló a 6 niños con los cuales quería que trabaje, este día solo trabaje con 4 (Miranda (10), Ezequiel (10), Magali (12) y Natanael (12))

Adriana me indicó que al lado había un aula vacía, a la cual me dirigí con los 4 niños. Decidimos ubicarnos en el medio del aula con las mesas enfrentadas así todos podríamos vernos; comencé por indagar los nombres de los niños nuevamente, les pregunté acerca de sus familia; note que los que más hablaban eran Ezequiel y Natanael, quienes comentaron que sus padres eran albañiles, “mi papa trabaja en una construcción”. Ezequiel dijo tener 6 hermanos, entre ellos hermanas trillizas; Natanael también dijo que tenía varios hermanos y que Magali era su hermanastra. Miranda, aunque hablaba muy bajito, dijo que tenía una sobrinita; al preguntarle a Magali ella miraba para abajo y nunca respondía, es la niña que la docente describe como “timida” (pude notar que escribe y lee muy bien).

Luego de esta pequeña conversación les dije que había traído juegos, así que les di a elegir a que querían jugar; uno de ellos propuso jugar al ahorcado, lo cual me pareció muy buena idea por lo cual saque de uno de los juegos las letras de cartón que tenía y las dispuse boca abajo en la mesa para que vayan sacando una letra cada uno así tendrían que elegir una palabra que comience con esa letra.

Natanael fue el primero y le tocó la E, y eligió la palabra “elefante”, cuando les pido que empiecen a decir letras uno de ellos la adivinó la palabra rápidamente.

Ahora era el turno de una de las chicas, Miranda saco la letra B pero como no se animaba sola, Magali la ayudo y le dijo la palabra BARCO; mientras sus otros dos compañeros le tiraban letras, pude observar que Miranda por ella misma no sabía distinguir si las letras que le decían sus compañeros estaban en la palabra, porque siempre miraba a Magali quien le hacía seña que sí o que no.

En este momento la palabra estaba casi formada solo faltaba una letra, la R, pero ni Natanael ni Ezequiel podían decirla, hasta que en un momento Natanael dice “falta la que es parecida a la P, pero no sé cómo se llama”, hasta que ve en uno de los posters que había en una de las paredes del aula a la R y la señala.

En otro turno le toco a Ezequiel, a quien le toco la letra J, pero no sabía que palabra elegir por lo que decidí ir a ayudarlo, le dije la palabra JARRON. Le costó mucho contar cuantas letras tiene la palabra, así como también distinguir donde iba cada letra. Note que se ponía mal al no poder identificar las letras y en qué lugar iban, ya que agachaba la cabeza y se ponía triste. Sin embargo, en otro juego que realizamos (formar palabras con letras separadas) formó la palabra queso y quiso ir a escribirla al pizarrón, lo cual me resultó raro, ya que se notaba tímido para escribir, y con esa palabra pareciera que se vio motivado a hacerlo. Decidí jugar yo, me tocó la L, por lo que pensé en la palabra LLAVE, la cual costó mucho su lectura cuando la pudieron completar; como ví que costaba les comencé a preguntar que otras palabras conocen que empiecen igual que esa, salió LLUVIA, y luego ESTRELLA.

Luego de esta actividad, les propuse dibujar, les dí una hoja blanca y lápices de colores para que dibujen lo que quieran, todos decidieron dibujar una casa; mientras hacían el dibujo decidí preguntarles acerca de sus gustos música, equipo de futbol, los varones afirmaron que juegan al futbol, Miranda también dijo jugar a la pelota. En esos dibujos les pedí que escriban sus nombres y Natanael lo escribió invirtiendo las últimas dos letras (Natanale). Asimismo, pude notar que para escribir bien, siempre necesitan tener la palabra presente, ya que en el juego de armar palabras con letras sueltas en cartones él eligió su nombre y me pidió verlo en la hoja del dibujo que lo había escrito.

En uno de los recreos Adriana se acerca al aula y me pide consejos acerca de qué hacer con Ezequiel ya que no nota avances en él y el viernes tendría una charla con la madre y quería decírselo. Ella afirma que el nene tiene problemas emocionales ya que a todas las actividades que le propone y no le salen el reacciona llorando o poniéndose triste, asimismo dice que se copia de sus compañeros, por lo cual “problemas de memoria no tiene” ya que en palabras de Adriana “si algo no le sale, se para pasea por las mesas mira la carpeta de algún compañero y vuelve paseando y lo copia en la suya”.

Al regresar del recreo, les propuse jugar con unas cartas del cuento de los Tres Cerditos, lo cual les gustó mucho, ya que el día anterior habían leído el cuento con Adriana. Las cartas permitan hacer varios juegos, con ellos jugamos a el de memoria, otro de descripción de los personajes y un dígalos con mímica. Estos juegos permitieron que los niños se puedan expresar oralmente, utilizar otro vocabulario para describir a los personajes que aparecían en las cartas.

Al irme de la escuela, pude hablar con Adriana y comentarle lo que había visto en el día de hoy y ella me comentó que Natanael estuvo viviendo en el chaco un año, en situación de mucha pobreza, y ella cree que allí no fue a la escuela, además nos dijo que se volvió a incorporar a la escuela recién ahora.

Este día volví de la escuela en el micro, primero con ganas de quedarme en la escuela y luego pensando muchas ideas que me daban vueltas en la cabeza, tratando de pensar en cómo podría seguir trabajando los días siguientes con los chicos, según las cosas que había podido notar este día en la escuela.

7 de Septiembre

Un día de lluvia. Camino a la escuela, iba bastante desesperanzada de encontrar a alguno de los niños en el aula por el clima. Al llegar a la escuela, todo parecía calmo, no se escuchaban las voces habituales de los niños, ni los gritos de los maestros. Sorprendentemente al ingresar al aula me encuentro con 3 niños Brisa, Luciano (11) y Ezequiel. La docente me cuenta lo que yo ya suponía, que al estar el día así los niños suelen faltar a la escuela.

La docente no propuso ninguna actividad, por lo que al ver que eran pocos niños, y que ya los conocía y ya teníamos cierta confianza, decidí proponerle realizar unos ejercicios de comprensión de palabras y frases. Estos últimos, me parecieron atractivos ya que contienen dibujos e implica que los niños estén atentos a la lectura de lo que se les consigna hacer.

Lo que me llamó la atención es que al presentarles estos ejercicios y explicarles que debían leer para entender que hacer sólo uno de ellos, Luciano, pudo comprenderlo. Ezequiel y Brisa se encontraban perdidos por lo que decidí sentarme con Ezequiel y orientarlo en la lectura de las consignas, la docente hizo lo mismo con Brisa.

El primero que finalizó estos ejercicios fue Luciano, y al verlo que estaba aburrido, decidí realizar el ejercicio de dictado de palabras. Luciano, quien la docente afirma que lee en imprenta minúscula y “lee muy bien”, hizo las primeras actividades sin dificultad alguna. Al momento de realizar el dictado de palabras este niño se vio muy entusiasmado y al finalizar el dictado me pedía más.

En el caso de Ezequiel, con quien estuve más atenta este día, note que en las actividades propuestas le costaba leer las consignas, y con algo de ayuda señalándole las palabras para que vaya leyéndolas en voz alta, lograba comprenderlas. Tiene una lectura silabeante, y realiza rotación de letras en la lectura de algunas palabras como “EL” las lee “LE”, casi siempre lo realiza con estos monosílabos o al final de palabras largas.

Así mismo volví a notar la dificultad en la lectura de la Y (leyéramos) y la LL (lluvia), todas estas cosas sumaban a que el niño no comprendiera del todo algunas consignas, ya que creo que al intentar leer y pronunciar bien las palabras, lee pausado por lo que no lograba integrar todas las palabras ni tampoco las frases.

19 de septiembre

Al llegar a la escuela, más temprano de lo normal, note como los niños ya me reconocen y saludan al estar formando en el patio.

Me dirigí como siempre a esperarlos en la puerta del aula. Cuando ingresaban al aula, vi que habían ido 3 nenas (Lujan- Miranda) y 3 nenes (Enzo-Luciano-Ezequiel)

Estuve un rato con ellos en el aula intentando realizar, de alguna manera, alguno de los ejercicios de comprensión de palabras y frases, pero resultó imposible, ya que estaban bastante alborotados, y dos de ellos, Luciano y Ezequiel, ya los habían hecho y no querían ni jugar, ni dibujar, ni realizar otros ejercicios.

Llego la hora del recreo y tuve la posibilidad de charlar con Adriana, la docente, quien dijo que a veces se siente frustrada al no saber qué hacer para que los niños aprendan, afirma “probé con todos los métodos la enseñanza desde el constructivismo, desde el conductismo, métodos de antes, y con ellos nada me funciona”. La note como desesperada y en busca de que yo le diera algún tipo de solución a esto que ella estaba sintiendo.

Luego del recreo, me fui con uno de ellos Ezequiel, a la biblioteca para poder trabajar tranquilos. Charle un rato con Ezequiel acerca de que había hecho el fin de semana, y me comento que el próximo lunes era su cumpleaños.

En primer lugar decidí arrancar por uno de los ejercicios más simples que era el de reconocimiento de letras, ya que según la docente este niño tenía muchas dificultades en la lectura, se confundía letras, etc. Al trabajar con Ezequiel en este ejercicio me pude dar cuenta que reconoce todas las letras sin dificultad alguna. Luego de ello le propuse al niño que me lea un texto. Me asombro mucho que aunque lee con dificultades en la pronunciación de las palabras, comprende a la perfección lo que lee, más que nada en la lectura de los textos cortos, ya que leyó uno de ellos antes de irse al recreo, y al volver, leyó las preguntas y las respondió sin problemas.

Luego de trabajar con este niño, trabajé con una de las niñas, Miranda, con quien opte por hacer lo mismo que con Ezequiel. Comenzamos a realizar el ejercicio de reconocimiento de letras, el cual tuvo que ser suspendido ya que si bien la primer parte en parte pudo realizarse (confunde la w con la n), en este momento, nos vimos interrumpidos

por un grupo de niños con una docente que ingreso a la biblioteca. Los niños comenzaron a caminar por el lugar y se acercaban a preguntar que estábamos haciendo, al haber mucho ruido en el lugar no pudo continuarse, por lo que decidí proseguir con los ejercicios de palabras y frases, en los cuales pude notar que a la niña le costaba comprender la consigna ya que la lectura de la misma la hacía de forma silabeante y requería continuamente mi ayuda. Decidí también suspender este ejercicio porque note que la niña se ponía mal al no poder realizarlo, y le propuse jugar a un juego de dados con letras en el que debíamos formar palabras con las letras que quedaban a la vista.

Ese día antes de irme, en la puesta de la escuela la docente me detuvo para preguntarme como había trabajado con Ezequiel, yo le comente que había leído un texto y que lo había comprendido muy bien y ella me comentó: *“de primero a cuarto Ezequiel fue súper inteligente porque los primeros años acá en la escuela toman todos los mismos exámenes y él tenía 9 y 10, cuando lo agarre yo, el año pasado, no sabía leer ni escribir.(...) Tiene el problema de que hace todo bien mientras se copia del otro, porque si no tenes que estar encima de el para que haga las cosas. (...)La mama quiere que estudie pero el papa no, él es analfabeto y le da lo mismo que estudie o no. Para mi tiene algo genético porque modula mucho con la boca y hay tres de las hermanas que son iguales así tienen problemas en la escuela como él.”*

La docente me comento de Williams un nene tartamudo que no se queda en la escuela porque dice que él no puede leer ni escribir, me dijo que me lo quería presentar para que lo conozca y trabaje con él. En todo momento sentí que me estaba pidiendo una especie de turno médico para que le recete algo para el niño.

Además me hablo de Miranda, pudo decirme que fue ella (la docente) quien la trajo de otra escuela en la que anteriormente trabajaba. La mama de Miranda trabajaba con los chinos, y ella también lo hacía. La docente comentó que Miranda tiene como 9 hermanos. Para ella los problemas de Miranda en la escuela se relacionan con problemas atencionales y motivacionales; que solo se trata de falta de tiempo de dedicación porque vive atendiendo a los hermanitos. Adriana, me contó que hace 4 días la mama de Miranda tubo a la hermanita en la cama en frente de todos los hermanos, ya que viven en un centro de atención todos juntos en una misma habitación.

Camino de vuelta a casa, me quede pensando mucho en las distintas realidades de cada uno de los niños y niñas de esta escuela. Quede muy impactada con el relato de la docente y con la naturalidad que me contó las cosas.

23 de Septiembre

Fui a la escuela con muchas ganas de seguir trabajando con los niños. Al llegar a la institución espere que los chicos formaran en la puerta del aula. Cuando los vi ingresar al

aula pude darme cuenta que eran muchos más de los que venía viendo en mis anteriores visitas, por lo que comencé a preguntar los nombres de todos aquellos que no conocía.

Al llegar Adriana al aula charlamos un poco con todos y me presento a los que no conocía, en ese momento recordé que el viernes anterior Ezequiel me había dicho que el Lunes era el cumpleaños, por lo que lo salude y ahí Adriana hace referencia a que el día anterior había faltado y no sabían porque y que ahora sabía la razón. Adriana me señala a dos de los niños con los cuales quería que trabaje, y me dice que me va a buscar un lugar para trabajar con ellos.

Uno de estos niños, Maximiliano no quería salir del aula conmigo, por lo que Adriana lo agarró del brazo y lo llevo hasta el lugar donde íbamos a trabajar casi obligándolo. Estas situaciones a mi me ponen incomoda, pero entiendo que no estoy en posición de poder decirle nada a la docente, ni tampoco de obligar al niño.

Nos ubicamos en el laboratorio de la escuela, un lugar pequeño que se ingresaba por el comedor escolar. En este lugar había una mesada, un armario y una de las paredes daba al patio de la escuela secundaria, allí nos sentamos con Maximiliano a esperar a que llegara la otra nena que trabajaría con nosotros, Aylene.

Al llegar Aylene, lo primero que hice fue charlar con ellos acerca de su familia, preguntarles con quien habían venido a la escuela, etc. Maxi me conto que tenía 12 años, y dos hermanos uno de ellos era Alexandro quien está en el mismo grado que él, a quien también conocí ese día; el otro hermano que va a la escuela es Franco y es más chico que él, también me contó que vivía con la mama. Cuando le pregunto si sabe leer el me responde que no pero que conoce las letras y sabe escribir su nombre.

En cuanto a Aylene me dijo que tenía 8 hermanos, que algunos eran más grandes que ella y que trabajaban de barrenderos; acerca del papa mencionó que era camionero; y también me dijo que ella no sabía leer.

Les propuse a los niños jugar con las cartas de los tres cerditos, en donde podrían visualizar algunas letras y números. Al sacar las cartas de la caja les pregunto si conocen algunas letras de las que estaban escritas allí, y Aylene empieza a leer lo que dicen las cartas, entonces ahí me di cuenta que sabía leer, a lo que antes me había dicho que no.

Maxi reconoció las letras muy bien, pero no puede leer las palabras. Les ofrecí si querían dibujar y solo Maxi acepto hacerlo, por lo que decido darle los ejercicios de comprensión de frases y palabras a Aylene quien acepto con ganas.

Pude ver que Aylene puede leer siempre con ayuda de alguien, es decir, sin que yo le marque las sílabas que debía leer, para ella era imposible hacerlo. Además, para poder comprender lo que se requería hacer en el ejercicio, debía leer la oración 4 o 5 veces, ya que al costarle tanto poder leer una palabra se perdía en el hilo de la oración. Asimismo al leer de corrido algunas palabras, rota las letras (el por le) o las cambia (do por lo o

viceversa). En un momento Aylen se cansó de hacer los ejercicios y no quise obligarla a seguir.

Observe de Maxi que no quiso dibujar nada en relación a algún gusto personal de él, ni a su familia, ni a su casa, sino que se puso a copiar dibujos de las cartas de los cerditos, copio una casa, e intento dibujar a un cerdito y al no poder se paró y intento calcarlo contra el vidrio de la puerta; asimismo lo note siempre inquieto parándose y siempre queriendo cambiar de actividad.

Propuse como último juego armar palabras con letras de cartón que dispuse sueltas en la mesa. Maximiliano decidió formar su nombre y el de sus hermanos (Franco y Alexandro) el segundo de ellos fue el que más le constó, por lo que lo intentaron armar entre los dos. Aylen también formó varios nombres, y en esta actividad también se notó la rotación de letras y a veces omisión de letras.

Después de esto los lleve al aula, era el momento de tomar la merienda por lo que acompañe a todo el grupo al comedor. Todos se acercaban a mí y pedían irse conmigo a hacer actividades, a lo que yo respondía que a todos les tocaría su turno.

Luego de la merienda, les tocó recreo, en donde siempre me quedo mirándolos en el patio. Al volver del recreo, Adriana me propone trabajar con Ezequiel con quien fuimos al aula del laboratorio. Primero charle de su cumpleaños, me conto quienes lo fueron a visitar y que había recibido plata de regalo por parte de su papa y de su tía, asimismo, me contó que con esa plata se iba a comprar ropa, me sorprendió que me diga esto

Le propuse leer dos cuentos más, de los cuales les realice preguntas de comprensión, y los terminamos muy rápido, esta vez solo leyó uno de los textos dos veces los demás solo una vez.

Al terminar con la actividad lo felicite y nos dirigimos hacia el aula, en donde me encontré con que había más chicos que antes y Adriana me señala que era porque faltó una señorita de quinto grado por lo que esos niños estaban con ella también, ya que los conocía porque los había tenido el año pasado. Me quede con ellos a compartir una clase de naturales y pude verlos trabajar un rato, estaban viendo las partes del cuerpo de un pez.

30 de Septiembre

Al llegar al aula pude observar a la profesora de inglés contando plata en el escritorio y a los niños, quienes estaban todos alborotados por todo el aula, diciendo que iban al cine, por lo cual no podría trabajar ese día con ellos. Observe que fue uno de los únicos días que el aula estaba completa, creo que no faltaba ninguno, el motivo de esto

debe atribuírsele sobre todo a la salida al cine. Charle un rato con los niños, quienes decían que iban a ir a ver a “Las Tortugas Ninjas” y que si yo quería ir debía pagar.

Hable con Adriana quien me dijo que me esperaba el viernes. Ella estaba muy alterada, y les gritaba a los niños, también estaba la preocupación de que a uno de ellos (Luciano) se le había perdido la autorización por lo cual se debía quedar en la escuela, ya que llamaban a los padres y no atendían.

Me llamó poderosamente la atención que vayan al cine en el colectivo de línea, y solo iban a acompañarlos 2 docentes, quienes afirmaban que iba a ser un riesgo pero que estaban muy contentas porque la mayoría de los niños no conocen el cine ni tampoco el centro de la ciudad.

Decidí irme de la escuela, momento en el que todos se encontraban formando en el patio para salir rumbo al cine. Salude a todos los niños en general, quienes contentos chocaban sus manos conmigo y afirmaban esperarme el viernes.

3 de Octubre

Al llegar a la escuela, ingreso al aula y veo que hay otra docente con otro grupo de niños, al preguntar por Adriana, la docente me señala que había faltado. Con una gran desilusión me retire de la escuela.

7 de octubre

Llegue a la escuela con la esperanza de poder encontrarme con Adriana y los niños. Al bajar del micro y ver a Adriana en la puerta de la escuela me dio alivio, ella estaba allí avisando a los niños, antes de que pasen la puerta, de que se debían volver a sus casas porque sus maestros habían faltado, al ingresar a la escuela con Adriana ella afirma que es un día de caos, que faltaron muchas maestras y que había chicos que habían ingresado a la escuela sin que ella se diera cuenta pero que su docente había faltado, por lo que tendría problemas.

Una vez en el aula, Adriana me preguntó con quienes quería trabajar, decidí llevarme a Luciano con quien ya había trabajado. Adriana me indica que el aula de al lado estaba desocupada, por lo que me dirigí allí con Luciano.

Con Luciano ya había trabajado anteriormente y era uno de los niños, que según Adriana, menos dificultades presentaba. A él no le gustaba mucho dibujar y jugar por lo que le propuse hacer los ejercicios (reconocimiento de letras y palabras) y lectura y comprensión de cuentos.

Luciano realizó todas las tareas con rapidez y entusiasmo. En lo particular, en la lectura de cuentos note que lee muy bien, pero se nota apresurado en la lectura de los textos, y hasta a veces distraído.

En un texto en particular “Delfines”, al terminarlo de leer aparece la palabra “solidaridad” la cual me pregunta su significado, por lo que trabajamos sobre esa palabra un momento para poder vincularla con hechos de la realidad de nuestra sociedad y del niño en particular.

Al sonar el recreo, Luciano había culminado con todas las actividades que le propuse, me consultó si cuando terminara el recreo volvería conmigo, a lo que yo le respondí que seguiría trabajando con alguno de sus compañeros.

Cuando volvieron del recreo los espere en la puerta del aula, y bajo la autorización de Adriana, decidí llevarme a dos niños (Laureano y Lucila).

Lo primero que hicimos fue tener una pequeña charla en la que me contaron algo sobre ellos. Ambos tienen 10 años. Laureano, me contó sabe leer, tiene tres hermanos menores que él (uno va al jardín y otro es bebe, tiene un año y “el otro va a tercero y ya sabe leer”). Lucila cuenta que tiene una sola hermana más chiquita que va al jardín de al lado de la escuela. Lucila afirma que no sabe leer, o más o menos. Parece ser muy tímida, habla bajito y siempre mira para abajo. Ambos niños confiesan faltar mucho a la escuela, es mas a ambos es la primera vez que los veo. Laureano afirma que no le gusta la escuela, por eso falta a veces. Me dijo que faltó una semana entera porque juega al futbol.

Les propuse realizar unos ejercicios de comprensión de palabras y frases, les explique que debían leer las consignas para saber lo que deben hacer. Laureano estaba apurado por empezar y me repetía “¿ya leo? ¿Puedo empezar a leer?”. Les di los ejercicios en hojas y un lápiz a cada uno. Laureano me preguntaba insistentemente que tenía que hacer, a lo que le pregunte que había entendido, y había comprendido bien lo que teníamos que hacer.

Lucila me pregunta si estaba bien lo que había entendido ella, en el ejercicio que deben unir el camino que hace un burro para llegar a la zanahoria, ella en vez de zanahoria me dijo manzana. Supongo que no había leído la consigna del todo, sino que al ver la imagen interpreto lo que debía hacer. En otro de los ejercicios, Lucila me pregunta ¿qué es un círculo?, al leer esta palabra en la consigna, a lo que intente explicarle y ella sola me dijo “ah un redondel”.

Laureano termino primero, así que le pregunte como le había resultado si fácil o difícil, y él me dijo que le resultó todo fácil. Cuando Lucila termino, continuaron con otro de los ejercicios.

Mientras hacían este ejercicio, note que Laureano miraba lo que hacía Lucila, lo advertí y no lo hizo más. En un momento Laureano me dijo que se distraía con Lucila por lo que se fue a sentar solo más lejos.

Ellos realizaban los ejercicios y mientras lo hacían me llamaban para comprobar si lo que estaban haciendo estaba bien, o para preguntarme alguna duda, sentí que siempre necesitaban mi aprobación en un ejercicio para continuar con lo demás.

Después del recreo les propuse escribir palabras que yo les dijera, ellos estaban muy entusiasmados en hacerlo y ambos comenzaron. Con la primer palabra (chiste) tuvieron los dos problemas con “la che”, Laureano decía que no se la acordaba y también dijo “la H no suena”.

Al decirles la palabra payado, note a Laureano indeciso, Lucila la había escrito rápido. Laureano me decía me falta “ya”, sabía como empezaba y como terminaba “pa” y “so”; “yaguareté se escribe con ya”. Note a Laureano frustrado con esa palabra, desanimado, quería poder escribirla bien, por lo que a partir de algunas preguntas, en las cuales también intervenía Lucila, pudo decirme que una de las letras que faltaba era a “a”.

Quise continuar con otra palabra pero note que Laureano se había quedado pensativo al no poder escribir la palabra payaso, por lo que tome una hoja y una lapicera para que intentemos escribirla, en este momento ingresó la docente al aula, pregunto si estaba todo bien y se fue. Le pedí a Lucila que escriba la palabra como ella la había escrito. Lucila escribe: “pallaso” y le pregunte a Laureano si estaba bien lo que había hecho su compañera y el me respondía que no sabía. Al ver que de nuevo se presentaba como problema el uso de la LL y la Y pregunte como se escribía la palabra “yo”, Lucila dijo “con la doble L” y Laureano “con la “ye” ”; pregunté cuál era esa letra y ambos me decía que era la doble L. Decidí mostrarles las letras que tenía en un cartón y que ellos me señalen la Y, Lucila lo hizo. En ese momento les escribí la palabra payaso y yaguareté en una hoja, y también les hice pensar cómo se escribía la palabra lluvia. Ambos escribieron bien las palabras en sus hojas y continuamos.

Sonó el timbre y ya era hora de irme, les di a los niños un turrón y un chupetín y me fui.

10 de octubre

Llegue a la escuela y me encontré con Adriana en la entrada que estaba hablando con algunas madres y estaba sacando a algunos nenes de la escuela diciéndoles que habían faltado sus maestras. Afuera también estaba Williams (el nene tartamudo de quien

me había hablado la docente), a quien lo quiso hacer ingresar a la escuela casi a la fuerza diciéndole que yo había traído juegos para jugar con él.

Ingresamos a la escuela y Williams estaba en la dirección sentado contra la ventana mirando para afuera, y Adriana quería convencerlo de que vaya a trabajar con migo, pero él no quería, le hablamos un poco y al ver que no quería le dije que estaríamos en el aula de enfrente con otros niños, que cuando quiera vaya.

De los chicos del grupo, la docente me señaló que trabajara con Lujan y Jimena, por lo que las fui a buscar y al volver, vi que Williams entrando al aula donde trabajaríamos y se sentó a mi lado. Lujan y a Jimena se sentaron en frente de él y decidí charlar con ellos sobre distintas cosas. En esta charla pude conocer distintas cosas acerca de los niños.

Williams hablaba muy bajito y tapándose la boca con la campera, contó que tenía 3 sobrinos. Jimena cuando entro al aula conmigo ingreso llorando ya que no quería. Pero charlando entre todos, contó que tiene 13 años. Al preguntarle sobre su familia, dijo que hermanos son un varón solo y 6 mujeres, conto que el hermano de (11) no juega con ellas sino que les pega, "nos corre con un palo". Contó además que ella tenía una hermanita recién nacida. Lujan conto que tenía hermanitos que iban al turno mañana de la escuela. Además dijo que ellos eran 8 hermanos y uno que había muerto.

Les propuse jugar con las cartas de los Tres Cerditos pero antes les pregunte si conocían o se acordaban algo del cuento, todos decían que no, salvo Jimena que decía que se acordaba algo, por lo que decidí leérselos en voz alta y le propuse a Jimena que me ayude a contarle mientras lo leí, ya que ella me dijo que sino se dormiría.

Les lei el cuento, mostrándoles las tarjetas con las imágenes, como ellos al final lo conocían iban agregando algunas cosas y después lo charlamos y lo comentamos entre todos.

Hablaron de caperucita roja, ya que se acordaron por la relación con el lobo. Luego jugamos a las cartas de los tres cerditos a un juego de memoria. Noté que Williams ahí se soltó un poco más y comenzó a hablar.

Jimena siempre se muestra impaciente e inquieta para realizar todas las actividades.

Después jugamos con las letras, para que armen sus nombres. Williams estuvo un rato largo para encontrar la W, me di cuenta que era una letra que el juego no contenía.

Llegó la hora del recreo y ni Jimena ni Williams querían ir, a Jimena la logre convencer, más que nada porque los demás compañeros del grupo, al saber que estábamos trabajando allí entraron y querían jugar y quedarse. Pero Williams no quiso salir, por lo que me quede en el aula con el charlando.

En esos momentos sentí que se logró soltar más. Me dijo que le gustaban las figuritas para jugar y los autos blancos y rojos; contó que juega a la pelota con el sobrino

que es más grande que él; vive con el papa, la mama y sus 3 hermanos uno más grande que vivía al fondo de su casa, y otro de 15 que tenía una banda y que estaba peleado con el papa porque vivía siempre en lo de un amigo y llegaba muy tarde. Comentó que le gusta escribir y leer.

En un momento ya había entrado más en confianza y me empezó a contar que lo llevaron al hospital porque no sabe hablar bien. Me conto que allí lo hacen jugar, y que le muestran muchos juegos. También conto que le gusta ir a ese lugar, pero que ahora no va más porque la mama no lo lleva; conto que va a la casa cuna (cerca de la escuela). Dijo que ahí hay muchos chicos, que juegan a pintar. Al preguntarle que le gusta hacer, dijo que a él le gusta leer pero que no puede, y que por eso le gustan más las matemáticas que leer. Acerca de su madre conto que es ama de casa y que el papá está haciendo un edificio con el hermano.

Cuando regresaron del recreo, la primera que ingreso al aula es Jimena, que vino con un papel en la mano diciendo que se lo había dado alguien. Me pide que la lea en voz alta lo que dice la carta. Y me intenta contar quien le dio la carta.

En un momento ingresa Adriana al aula, y Jimena desesperada me saca el papel de la mano. La docente dice: “viste que esta es tremenda, con esa cara de yo no fui, es terrible”, “se hace la santita pero es bravísima”. Jimena le dice que ella siempre la está retando, y de la nada dijo “me gustaría estar muerta”. En ese momento le pregunte el motivo, y la docente responde por ella “es porque nació una hermanita entonces esta celosa”. Adriana le pregunta si es linda o fea y ella responde fea, a lo que Adriana dice “viste”. Jimena dice que es igualita que mi otra hermanita, y es re fea.

Adriana empieza a hablar de ella, y cuenta que son 9 hermanitos, esta Alejandra que va a sexto y después ella, y después son todo más chiquitos, pero la mama las hace cargo a las mayores de los más chiquitos, entonces ellas no los quieren a los hermanitos porque ellas se tienen que hacer cargo de ellos, se encargan de vestirlos para venir a la escuela, entonces está muy cansada.

Jimena conto que ella trae a la escuela a Cristian (3° grado) y Jaqueline (1°), los otros son más chiquitos una que va al jardín y la otra más chiquita es de terror. Dice no querer a la hermana “la odio”, porque “no es mi hermana, es mi segunda hermana es hija de mi mamá”, a los demás de los hermanos dice que no los quiere, afirma querer a las más chiquitas nada más.

Adriana se fue y me quede charlando con Jimena acerca de la relación con sus hermanos. Jimena me insiste que lea la carta que no habíamos podido leer, la leo en voz alta, y Jimena estaba con miedo a que entre Adriana. La carta decía “Jimena son Isaias (...) ¿quieres salir con migo?” En ese momento, se empezaron a preguntar entre ellos si tenían novio o novia, Jimena decía que no quiere saber nada de eso.

Le propongo a Lujan, que era la que menos hablaba de todos, si tenía ganas de hacer algunos ejercicios. Mientras tanto William quiso jugar con algunos juegos, mientras los elegía le pregunte que hacía con la seño en el aula y me conto que Adriana le daba fotocopias, escribía y leía cuentos.

Mientras tanto Lujan me hacía preguntas, por ejemplo estuvo leyendo la consigna de realizar el camino que debe hacer el burro para llegar a la zanahoria, y me la leía en voz alta pero no entendía que hacer, hasta que de tanto leerla se dio cuenta.

En un momento Williams quiso ir al baño, pero me pidió que lo acompañe porque tiene miedo que le peguen. Mientras lo esperaba en el pasillo, paso Adriana y me contó que para ella Jimena necesita integración, que ya había hablado con la directora porque ella dice que no la puede hacer pasar de grado. Comento que la mama tiene un hijo de cada padre y que es “media retrasada mental”; y que el padre era alcohólico. Acerca de Lujan, ella iba al quinto grado de la mañana pero como faltaba mucho la pasaron a la tarde al que al parecer no está faltando.

Luego con los tres juntos realizamos una actividad de lectura y reconocimiento de letras. En muchas ocasiones intenté que William escribiera, pero si lo hacía era solo letras sueltas.

Con Jimena realice un ejercicio de reconocimiento de letras. La ñ la reconoce como n, a la k primero menciona la palabra “ananá”, y al preguntar que letra es dijo “la R”, la X la reconoce como la i, a la c como la s y a la ch como “la s y la h”. Continuamente ella me decía “pero mira que yo no sé nada eh”.

Como la vi animada, le dije si quería leer algunas palabras, pero las miraba y me decía “no sé”, le ofrecí mi ayuda y al señalarle las silabas en la palabra “chiste” leyó de forma silabeante “chan-chi-to”. Esto lo asocio a que en el ejercicio de reconocimiento de letras, al ver que ella no reconocía la letra CH le recordé el cuento que habíamos leído “los tres chanchitos”. Al seguir con la lectura de palabras ayudándola, ella no podía leer la palabra entera, comenzaba a leer las letras y trataba de adivinar las palabras dependiendo de la letra con la que empezaba, diciendo palabras que ella conocía, sino las inventaba.

Como veía que estaba ya como distraída y las palabras más largas no las leía, decidí señalarle las más cortas, y uniéndolas por silabas lograba leerlas.

Mientras leíamos me conto que Adriana les enseñaba a leer marcándole las palabras con el lápiz, le propuse prestarle un lápiz para marcar las palabras. No quiso leer más, por lo que la deje que juegue con Williams, ya que con Williams solo hice el ejercicio de reconocimientos de letras, ya que me afirmó que no sabía leer.

Luego realice un ejercicio de lectura de palabras en voz alta con Lujan, mientras tanto Jimena y Williams pintaban un libro con dibujos de Jimena. Observe que Jimena le

decía continuamente que hacer a Williams, y se ponía en el rol de docente a veces enseñándole cosas.

Luego con Lujan trabaje con la comprensión de frases sueltas. En un momento Jimena y Williams se comenzaron a pelear y se amenazaban con pegarse, a lo que tuve que pararlos y hablarles acerca de eso. Después le propuse a Lujan que le lea unos cuentos a sus compañeritos. Ella leyó sin dificultades los textos.

Lujan bostezaba mucho, y ahí me contó que se levantó a las 7 de la mañana porque tenía que llevar a su hermanita al jardín. Me conto que la mamá trabaja en el Hospital San Juan de Dios en limpieza y entra a las 11 y sale a las 6 de la tarde. Vive con el papá, la mamá y con los hermanos. El papa trabaja en construcción. Después de esta breve charla le propuse hacer un dictado de palabras.

Williams me contó que él es de River y comenzó a preguntarnos el equipo de futbol de cada una, cuando escucho que una era de Boca, comenzó a decir que en la quinta donde trabajan los paraguayos son todos de Boca. Williams empezó a caminar por el aula con la mochila puesta, entonces le pregunto si se iba, en ese momento, ingresa Adriana al aula y escucho lo que hablamos, y Williams dijo que estaba esperando que la mama lo vaya a buscar, a lo que Adriana le dice “no seas rompe bola una vez que tu mama puede dormir la siesta porque vos estas en la escuela”. Adriana le dijo que él tiene que venir a la escuela, aunque sea hasta sexto grado, Williams le dijo que en sexto se cambia de escuela. Williams dijo que en sexto ya tiene que saber leer todo, y Adriana le dice que si de ese momento hasta fin de año logra enseñarle leer después el año que viene pasa a sexto. Le dijo que si aprenden a leer pasan a sexto “si no venís a la escuela como vas a aprender a leer boludo”. Williams le decía que ella no le enseñaba a leer a lo que Adriana respondía que se debía a que el falta mucho a la escuela. Adriana “vos tenes que sentarte con migo para aprender a leer, así vamos uniendo las letras”. Ahí Adriana le empezó a escribir de a dos letras para que las lea.

Este día me fui con muchas cosas en la cabeza, pensando en las palabras de Jimena más que nada.

14 de Octubre

Llegué a la escuela y estaba lleno de padres afuera, al acercarme me di cuenta que el patio estaba todo decorado para realizar el acto del día de la diversidad (fotos).

Me quedé a ver el acto, que se realizaría en el patio de la escuela, y mientras esperaba que se acomoden observe que un grupo de niños esperaba en uno de los

pasillos de la escuela, una niña disfrazada de abuela un niño de abuelo y el resto estaba sin disfraz.

Observe que había muchos padres en la escuela, y que en uno de los costados del patio había un grupo de docentes con unas mesas con tortas y cosas dulces, las cuales pensé que eran para compartir, y más tarde la docente me afirmó que se vendían para la cooperadora.

Al comenzar el acto dijeron unas palabras dos de los docentes a cargo del mismo, una de ellos era Adriana. Luego un grupo de niños interpretaron una canción, otro grupo formó la bandera de la diversidad, cada uno de ellos tenía un trozo de color de la bandera y a medida que pasaban iban diciendo que significaba ese color. Por último, interpretaron una obra en la que actuaron los niños que estaban esperando en el pasillo. Los que estaban disfrazados de ancianos contaron una historia y los demás realizaban preguntas que indagaban acerca de esta fecha tan especial.

Una vez finalizado el acto todos los niños se dirigieron a sus aulas. Adriana me propuso que me lleve de nuevo a Maxi, Williams quiso también venir, y también Lujan por lo que nos fuimos al aula del laboratorio.

Mientras Maxi y Williams jugaron al bingo con las letras. Con Lujan realizamos algunos de los ejercicios que no habíamos hecho el encuentro anterior.

Mientras tanto observaba a los niños jugar al bingo, se ayudaban mutuamente y también se “hacían trampa”.

Cuando terminamos de hacer los ejercicios le pregunte a Lujan si de todo lo que habíamos hecho algo le pareció más difícil, ella me respondió que nada le costó y que todo era fácil.

Después del recreo Lujan volvió al aula con sus compañeros, Maxi y Williams se volvieron conmigo a jugar y se sumó Alexandro, el hermano de Maxi, también una de las niñas, Aylen quien me dijo que Adriana le había dicho que vaya al laboratorio conmigo, por lo que hicimos esto.

Mientras los varones continuaban jugando al bingo, con Aylen comenzamos por ver que letras conocía, le mostré una hoja con las letras y le pedí que me las diga. Note que no diferencia entre la “c” y la “S”, para ella ambas son S. Luego realizamos el ejercicio de lectura de palabras.

En un momento ingresa al aula Adriana, desesperada retando a Alexandro estaba buscándola por toda la escuela porque no le había avisado nada que vendría conmigo, y la miró a Aylen y le dijo “de vos no me di cuenta, pero de este que es quilombero sí”. En ese momento me sentí muy culpable, porque yo tendría que haber ido a avisarle que los niños estarían conmigo. Adriana me dijo que se llevaba a Alexandro porque a él le estaba enseñado a dividir, que él no necesitaba estar conmigo.

Aylen siempre quería estar lejos de los niños mientras leía si se acercaba uno de los niños se enojaba y les gritaba que se vayan. Después de la lectura de palabras realizamos el ejercicio de la comprensión de frases.

Este día me fui de la escuela con sensaciones raras, ya que creí haberme equivocado en llevarme a tantos niños conmigo, y también por la situación que se dio con Adriana.

17 de Octubre

Llegue a la escuela, y el aula de los niños con los que trabajo estaba casi completa. Yo llegue con la idea de seguir trabajando con Lucila y Laureano ya que me había quedado con ganas del último encuentro, por lo que consulte con la docente y ella me dijo que trabaje solo con Laureano, ya que estaba muy inquieto en el aula y alborotaba al resto. Williams y Miranda también querían irse conmigo a jugar, por lo que la docente los dejo.

Nos fuimos con los niños a un aula cercana que estaba libre (siempre alguna docente faltaba). Allí ubique dos mesas enfrentadas en donde Miranda y Williams pudieran jugar, me pidieron el bingo de letras y se dispusieron a jugar solos. Laureano no quería jugar, él afirmó que quería leer, por lo que nos sentamos en una mesita al lado de los niños.

Lo primero que hice con él es el ejercicio de reconocimiento de letras, las reconocía a todas sin dificultad. Luego realizamos el ejercicio de lectura de palabras, note que el niño primero las leía en voz baja o para adentro y después las decía en voz alta.

Mientras tanto Miranda y Williams jugaban al bingo me consultaban con que letras comenzaban algunas palabras, más que nada me consultaban las palabras que comenzaban con “v” o “b”. Me di cuenta que no estaban jugando al bingo sino que hacían el juego al revés, buscaban las letras con las que empezaban los dibujos que tenían en el cartón y las ubicaban en ese lugar.

Por último, Laureano ya se veía atraído por los juegos que estaban jugando sus compañeros al lado, le pregunte si prefería jugar con ellos y me dijo que si pero cuando termine de leer, por lo que le propuse continuar leyendo frases y algunos textos cortos.

A la hora de la lectura de los textos cortos, el primero lo comenzó a leer en voz alta. Al momento de responder algunas preguntas que le hice sobre el texto yo se las leía en voz alta y él las respondía pero en un momento me di cuenta que el niño las terminaba de leer antes que yo se las diga en voz alta, por lo que lo deje que las lea el mismo y me las respondía. El próximo cuento lo comenzó a leer el solo, pero solo con lectura visual, ya no leyó más en voz alta.

Me di cuenta que Laureano se mostraba muy concentrado en la lectura del texto, y lo comprobé a la hora de realizarle las preguntas, había comprendido muy bien lo que leyó.

El último texto le propuse que lo lea en voz alta así yo lo escuchaba, comenzó a leerlo pero paro y me dijo que no sabía que no le gustaba leer en voz alta, por lo que lo continua haciendo con lectura visual. En la escritura de palabras Laureano tuvo dificultades para escribir las palabras: **cruel**, **anguila**, **yema**, por lo que trabajamos sobre la escritura de esas palabras. Luego de esta actividad y de recreo de por medio, realizamos una actividad de escritura de palabras, en ese momento la docente los viene a busca a los otros niños para que asistan a la clase de teatro.

Mientras estábamos en el aula, ingreso la directora, me dijo si después no podía trabajar con una nena que tenía en dirección, sus palabras exactas fueron “(...) *yo tengo una niña que quisiera que puedas verla, ¿puede ser? Es de tercero*”. Ante esta pregunta me sentí rara, ya que sentía que me estaba pidiendo que “vea a la niña” como si tuviera una enfermedad, por lo que media dudosa le respondí que después me acercaría a la dirección.

Al terminar todos los ejercicios, antes de irse Laureano me dijo que escribir le cuesta mas que leer.

Mientras estábamos en el aula, de a ratos se cortaba la luz pero volvía rápidamente. En uno de los recreos describí el motivo, había un niño en el cuarto en donde están las llaves de luz de toda la escuela, bajando y subiendo todas las teclas, al ser descubierto por la directora y otro de los directivos de la institución vi que a este niño lo traían hacia la dirección, arrastrando por el pasillo primero lo traían desde la capucha de su buzo y luego la directora lo levanto de los brazos y la otra directivo de la institución de las piernas. Con esta situación me asombre mucho, ya que todos los niños estaban en el pasillo mirándola y me preguntaban o se reían del niño.

En la última hora de clases estuve con todos los niños en el aula. Este día a la escuela había llegado la visita de la ex directora, quien ingreso al aula con sus dos ñietos un bebe de 2 años y una niña de 5. Al ver que todos los niños del aula estaban alborotados, y a pedido de Adriana, les grito mucho, los trató de animales, y de nenes chiquitos, a lo cual también se sumó la docente diciendo que estaba cansada de ingresar al aula y “sentir olor a chivo, gritos e insultos”,

Una de las niñas estaba llorando porque en el recreo le habían pegado, y yo intentaba calmarla en medio de retos e insultos de la docente y la ex directora hacia los niños. En un momento la ex directora me pide que deje de estar consolando a la niña y que me aparte de ese lugar y comenzó a decirle a todos que se sienten derechos que las mesas estén todas alineadas, y a la niña que lloraba le dijo que ya era grande y que si le habían pegado por algo sería.

Luego de esta situación tan tensa, la ex directora se retiró del aula y la docente como si nada les dijo que hoy comenzarían a hacer el regalo del día de las madres. Les mostro que harían un apoya pavas.

Teniendo todos los materiales: palitos de helado, papel crep, plasticola y agua, todos empezaron a realizar el regalo. Yo me dispuse a ayudarlos. Se notaban muy entusiasmados.

Al ver que había sido una jornada bastante tensa, pase por el kiosco a comprar unos chupetines para repartirles antes de irme. En ese momento uno de los niños robaba los chupetines de sus compañeros y se los escondía, al advertir esto el niño no me reconoció que los había tomado, por lo que no quise causar más problemas y decidí darle otro chupetín a quienes les faltaba.

Este día me fui de la escuela realmente muy cansada, y asombrada por todas las situaciones que había vivido, sentí que había un clima muy agresivo que también se presentaba en los niños y niñas con los que trabajaba.

Viernes 24 de Octubre

Eran pocos niños en el aula, y con casi todos ya había trabajado, como con una de las niñas, Aylen, había trabajado poco porque había faltado muy seguido a la escuela, Adriana me sugirió que trabaje con ella. Me fui con la niña al aula de al lado ya que, una vez más, una docente había faltado. Realizamos algunos ejercicios de comprensión de frases.

Lo que noté en Aylen es que está muy inquieta, se mueve constantemente aunque este leyendo, asimismo, al leer las palabras se pone nerviosa si no le sale, y siempre pide ayuda para confirmar que le salga bien la lectura de las palabras.

En el momento de la lectura de textos, en el segundo texto corto que le propuse leer, me dijo que ya estaba cansada y no quiso seguir, por lo que decidí cambiar de actividad y le propuse escribir palabras, pero ya la ví dispersan por lo que nos fuimos al aula.

Al ingresar al aula veo que Adriana les estaba dando Matemáticas, pero lo que mas me llamó la atención fue que lo estaba haciendo a través de un juego, el bingo de números. Todos los niños estaban muy entretenidos, y Adriana afirmó que se había dado cuenta que con los juegos podía generar mayor interés en los niños. Me quede un rato a compartir el juego con ellos, pero Adriana se me acercó y pidió que me vaya a trabajar con Lujan. Llame a Lujan, con quien ya tenía algunas actividades hechas por lo que le propuse leer un texto y ella muy concentrada lo hizo, al igual que luego me respondió algunas preguntas sobre el texto. Al finalizar, volvimos al aula porque había sonado el timbre de recreo, y luego de un momento en el aula con los niños, salieron todos al patio y yo decidí quedarme en el aula para charlar con Adriana. En esta charla Adriana me dio una descripción de cada uno de los niños del aula, describiéndolos, diciendo en que tenían dificultades, que problemas tenían etc.

31 de octubre

Día de lluvia, me comunico con la escuela y me informan que no vaya ya que la docente no iría debido al clima.

4 de Noviembre

Llegue a la escuela y como siempre me dirigí al aula en donde vi que Adriana ingreso muy enojada por el ruido y los gritos que allí había, se sentó en frente a todos y comenzó a hablarles: *“quiero hablar con los padres de ustedes, asique hoy trabajan todos, el que no trabaja va con una nota a la casa y quiero a los padres mañana acá. Me podrí de que no hagan nada, con la excusa de que no puedo hacerlo no hacen nada, y ella (por mi) es testigo de que los que están acá adentro todos pueden (...) porque todos pueden... asique el primero que dice no puedo, va con una nota a la casa y mañana quiero a los padres aca a las 7 de la mañana porque yo estoy aca ¿clarito?* Yo me sentí muy rara con esas palabras ya que la note exaltada a Adriana, la note muy cansada.

Trabaje con ellos en el aula con un librito que le llevo a la escuela desde Coca Cola, para tratar el tema de nutrición. Adriana empezó la clase preguntando que es nutrirse. Y de allí mientras los niños aportaban ideas, comenzaron a completar el libro.

Este día en los recreos, andaban dos nenes con la vicedirectora por los pasillos y ella a los gritos para que se queden en dirección, porque les había sacado los recreos.

7 de Noviembre

Fui pero al llegar me encontré con todos los nenes saliendo de la escuela por falta de agua. En ese momento me quedé charlando con Adriana en la puerta, y escuche como las docentes paradas en la puerta de la escuela hablaban de la madre de uno de los nenes de la escuela que estaba en frente con un hombre “se están reconciliando la cago a palos y ahora se la quiere llevar”.

11 y 14 de Noviembre (semana de paros docentes)

18 de noviembre

Llegando a la escuela una de las auxiliares me dice que el grado con el que trabajo se había ido de excursión.

25 de noviembre

Estuve la primera hora en el aula con ellos, Adriana me dijo que en 15 días tenía que enseñarles los decimales y lo estaba viendo un poco difícil. Comenzó a explicarles con los precios de las golosinas si van a comprar a un kiosco.

(observación áulica)

Luego me fui a trabajar a un aula de al lado con Marcia (13 años) y Morena (10 años):

Realizamos un juego de reconocimiento de letras, en donde pude ver que ambas, no tienen inconvenientes en reconocer ninguna letra. En lo particular, Marcia, no lee, pero es la chica que tiene celular y se manda mensajes continuamente mientras esta en el aula; cuando leía las palabras decía el nombre de las letras, no su sonido ni leía por sílabas. En un momento, indague acerca de cómo hacía para leer los mensajes del celular si ella afirmaba que no sabía leer, pero me dijo que no lee los mensajes, quise seguir indagando, pero la niña se puso nerviosa, y sentí que la estaba incomodando. Me preguntó si podía volver al aula ya que no quería trabajar ni jugar con nada y se fue.

Morena, contó que ella tiene 4 hermanos uno de ellos no va a la escuela, es más grande, tiene 20 años, terminó la secundaria, y tiene un kiosco en la terminal. Aron, otro de sus hermanos va a primero, y Mía está en el jardín, tiene 6 años.

Con Morena nos pusimos a hacer el ejercicio de completar el camino que debe hacer del burro para llegar a la zanahoria; al leer la consigna me pregunto “¿cómo hago para hacer el camino, si el camino (para ella el recuadro que esta por fuera del burro) no llega a la zanahoria?” Le explique que volviera a leer la consigna y preste atención al dibujo.

Luego de estas actividades, leímos un texto corto, el del Gatito, y realizamos unas actividades de comprensión. Una vez más, como sucedió con otros niños, la niña no quiso salir a los recreos prefiriendo quedarse a leer más cuentos conmigo en el aula.

28 de Noviembre

Llegue a la escuela, me encontré con el aula vacía, me dirigí a dirección y al no encontrar a nadie comencé a caminar, me encontré con un docente que me dijo que Adriana se había sentido mal por lo que se retiró; resignada ya de que tendría que volverme, miro hacia dentro de un aula y veo a Claudia, la directora, y al fondo de esa aula unas manitos que saludaban, eran dos de los niños como los que trabajo.

Claudia al verme, me comenta lo de Adriana y me dice que hay tres alumnos de ella nada más, Lujan, y “los Choque”; con ellos, a pedido de Claudia, me dirigí al aula donde tiene clases habitualmente.

Charlamos un rato de porque sólo ellos estaban en la escuela, y ahí comentaron que vinieron al comedor y se quedaron, que los demás se volvieron a sus casas.

Jugamos un rato con las cartas de los tres cerditos y después les propuse que dibujen a su familia, a lo cual los tres se negaron. Alexandro dijo que iba a dibujar lo que siempre dibuja en la casa, Lujan no quería, y Maximiliano no sabía qué hacer. Al ver que Alexandro empezó a dibujar, Lujan accede a hacer un castillo, y Maximiliano intenta copiarse de su hermano (Alexandro), pero luego de varias charlas con él logre que dibuje algo propio.

Mientras dibujaban intenté conversar con ellos. Me contaron que son 7 hermanos, y 8 con el que viene en camino; son 5 varones y dos nenas; una de ellas tiene 7 años y otra 1 año y medio (Samira y Marisol); otro de sus hermanos varones estaba en el 4to grado en el que estaban recién ellos tres; otro va al jardín y otro empieza primer grado el año que viene.

Le pregunte si tenía animalitos, contaron que si perros y gatos, y le pedí a Maximiliano que los dibuje, pero no quiso.

Después de un rato me alcanzó el dibujo, había hecho un corral con un caballo atado y una casa, cuando le pregunte me señaló que eso era lo que veía en frente de su casa “vive un paisano que tiene muchas caballos”.

Luego de un rato, practicamos cuentas con decimales, que era uno de los temas que estaba dando Adriana la clase que fui. Asimismo, les leí uno de los cuentos del test LEE para que mientras yo estaba con a Alexandro haciendo unos ejercicios de comprensión de palabras y frases, ellos pudieran dibujar lo que les pareciera del cuento que leímos.

Alexandro pudo hacer todos los ejercicios que le propuse ese día. Él tampoco quiso salir a los recreo sino que prefería quedarse a hacer los ejercicios. Mientras hacía los ejercicios me conto que lee el diario, que el solo aprendió a leer en la casa por la mama que le dio el diario. Además me contó que sabe hablar guaraní, porque vive cerca de una comunidad paraguaya y juega con sus vecinitos, me dijo varias palabras en este idioma. Al finalizar todas las actividades que le propuse, indague acerca de los ejercicios del test y el niño respondió que lo que le resulto más difícil fue el ejercicio de unir las frases; y escribir las palabras.

2 de diciembre

Estuve en el aula con ellos, Adriana les está tomando pruebas de fin de año. Los nenes estaban todos muy pendientes de eso.

Durante el recreo Adriana me lleva a sala de profesores para mostrarme las pruebas de lengua de los nenes, me hacía comentarios como “no seque tiene este nene”; “no seque hacer con...”

Adriana (la docente) me hablo de la dislexia, me preguntaba cuales eran los síntomas de la misma, ya que observó que en los exámenes que había tomado en el área de Prácticas del Lenguaje, algunos niños rotaban letras al escribir palabras, omitían o

adicionaban letras, lo cual para ella era síntomas de dislexia y quería confirmarlo para poder derivar a estos niños a algún tipo de tratamiento psicopedagógico, ya que se acercaba la reunión con los padres y quería tener fundamentos para poder decir esto.

Otra vez en el aula, le iba diciendo a los nenes quienes no tenían que venir más a la escuela y a quienes sí, dependiendo de sus calificaciones en el año.

5.2. Registro de las observaciones áulicas.

Conociéndonos

El aula es un espacio pequeño, con dos ventanas que dan al patio del Jardín de Infantes. En la misma, se encuentran mesas y sillas en cantidad justa y necesaria para los niños de ese curso. En una de las paredes tienen colgado el pizarrón, encima del mismo se encuentran láminas con el abecedario y en uno de los costados otra lamina con las tablas de multiplicar.

De espaldas a los niños se encuentran carteles con las letras del abecedario ordenadas y algunos dibujos realizados por los propios niños sobre cuentos clásicos; sobre esa pared también se encuentra un armario con puertas, cerrado con candado.

Frente a los niños, sobre uno de los costados hay una mesa y una silla donde se ubica la docente, al lado de esto hay una especie de biblioteca con libros (la mayoría son manuales de grado).

La cantidad total de niños en el grado es de 25, pero este día solo asistieron 7 niños en total. Los niños se encuentran sentados de a dos por mesa, distribuidos en todo el aula.

Apenas ingrese al aula me presente, y a su vez la docente me presento como “una maestra de la Universidad que los va a ayudar en las tareas y jugar con ellos por un tiempo”.

La particularidad de este día es que se encuentran festejado el día del niño, comiendo pizza y tomando jugo en el aula, lo cual fue momento provechoso para hablar con ellos y conocerlos.

Les pregunte que les gustaba hacer, que miraban en la tele, a lo que respondían “Los Simpsons”, novelas como “Avenida Brasil”, entre otras cosas. También indague sobre sus gustos por la lectura y una de ellas afirmo que si (Celeste) pero que lee a escondidas en la casa, cuando le pregunte por qué nos dijo que no sabía, que no quería que la mamá la viera.

Ante mis preguntas la mayoría de los alumnos no respondían, y si respondían lo hacían con timidez.

La docente comenzó señalando a los niños para que se presenten por su nombre, y a su vez ella agregaba detalles sobre su comportamiento, lo que le cuesta más o menos en clase, algo sobre la familia del niño y datos personales.

Empezó a dar como características de cada uno de ellos. Comenzó por una niña, Mora, que estaba sentada sola delante de todo contra la pared, y afirmó que no sabía cómo hacía para estar callada porque habla todo el día; siguió por Marcia (quien estaba siempre con el celular en la mano) dijo que ella no escribe nada en la carpeta, que no la puede hacer escribir, pero que en el celular vive escribiendo, también dijo que era la consentida porque es la más chicas de muchos hermanos grandes.

Adriana (docente) afirma conocer a casi todos los familiares de los niños por los años que hace que trabaja en la escuela, es más señala a uno de los nenes y afirma haber tenido a un tío del mismo como alumno.

Al indagar sobre los problemas que ella observa en el aula, la docente menciona a un nene que no reconoce bien las letras que se confunde la E por la A o al revés, y también de otro nene, que le cuesta reconocer situaciones de suma o resta en matemáticas.

El clima en el aula es de murmullo y ruido constante, los niños hablan a la vez y la docente grita sobre ellos para hablarles o para hacerlos callar.

La relación entre docente y alumnos no es respetuosa, ya que los insultos y gritos son frecuentes entre ambas partes.

Jugando en el aula

Parada en la puerta del aula, vi ingresar a las primeras dos niñas quienes me reconocieron y saludaron con un beso; cuando vi que ya no entraban más niños ingrese al aula.

Había en total 8 niños y niñas en el aula, solo a tres de ellos los conocía porque estaban el primer día, a los demás no, por lo que les pregunte sus nombres y todos respondieron menos uno de los niños, que tuve que acercarme y preguntarle más de una vez su nombre hasta que me dijo "Natanael".

Al ingresar Adriana al aula, venía con dos nenitas pequeñas de la mano, y me dijo "estas son de primero y también son mías" y las sentó en una mesita solas del otro lado del salón, las dos tenían caritas tristes, y una de ellas la carita muy sucia.

La docente al ver a una de las nenas del aula le dice: "ah por fin viniste, te voy a cortar las orejas si seguís faltando eh". En ese momento, ingresa una señora, que por lo que pude escuchar pertenece al EOE, y la docente le señala a esta misma niña diciéndole "a ella era a una de las que estabas buscando, acá está" y se dirige hacia su escritorio a buscar un papelito, en donde tenía anotado los nombres de más nenes que vienen faltando hace tiempo.

Al ingresar otra docente al aula, comentan con Adriana que son muy pocos hoy en el aula (8) y la otra docente le dice es debido a que algunos se volvieron a la casa porque no hay comedor y otros porque circulaba la voz de que no hay agua en la escuela.

La docente propone leer un cuento como actividad, yo le digo que para después había traído unos juegos y ella entonces prefiere que los hagamos jugar.

Es así que les digo a los chicos que unamos las mesas en el medio del salón para jugar a un juego de cartas con letras para formar palabras, así mientras se ordenaban yo saque el juego y también lleve a las nenas más chiquitas que habían quedado del otro lado del aula a que se unan a jugar con nosotros.

Les explique el juego, pero noto que no escuchan la consigna, todos querían repartir las cartas, sin embargo cuando les digo “¿quién quiere repartir 8 cartas boca arriba?” nadie se ofreció, por lo que la docente lo hizo, este juego parecía no motivarlos mucho por lo que la docente propone poner todas las cartas en la mesa y que ellos armen las palabras que quieran.

Mientras los niños jugaban, veo que a la docente interesada leyendo la caja de los juegos, me pregunto dónde los había comprado ya que sería buenísimo tenerlos.

Las niñas más pequeñas se vieron muy entusiasmadas con este juego, y Adriana las ayudaba a formar su nombre; Celeste (la niña que afirmaba leer en la casa a escondidas) es muy activa y también forma palabras con rapidez. Uno de los niños, también armaba palabras muy rápido, en cambio otros dos se quedaban sin hacer nada; Marcia (la nena del celular) estaba intentando armar una palabra pero le costaba, cuando me acerco había formado la palabra PERRE, y le pregunto “¿Qué dice ahí?” y ella no me responde, Celeste que estaba a su lado le dice “saca la E y pone la O”, a lo que la docente le dice: “*vos cállate, déjala sola a ella*”.

Unas de las cosas que me llamó la atención es que uno de los nenes, el único que formaba palabras, primero formo la palabra SUSANA y después LORENZA, según la docente Lorena es el nombre de la mamá.

Me voy para el otro lado de la mesa en donde están dos de las nenas. Daiana había formado su nombre, la otra niña se veía un poco tímida, es más la docente se acercó y me dijo: “esta nena está un poco tímida” y la alentaba a hacer algo. En ese momento al ver a Marcia de frente, observo que sigue mirando la palabra que había formado y Daiana le grita “*la O Marcia*”, a lo que ella agrega la O y forma la palabra (PERREO). Tanto Daiana como Celeste, al querer ayudarla interpretaban que ella quería formar la palabra perro, pero parece ser que esto no era así. Después de esto Marcia dijo estar aburrida, y otro de los nenes (Ezequiel), quien no formo ninguna palabra, también; por lo que les propongo jugar un bingo de letras.

Con el Bingo se vieron todos entusiasmados, todos querían sacar letras de la bolsa. Reparto los cartones, y de a uno por vez, iban sacando las letras de la bolsa. Este juego consiste en que tienen que ubicar la letra con la que comienza el dibujo que tienen en su cartón, a medida que salga.

A lo largo del juego, veo que todos están entretenidos y pensando con que letra empieza el dibujo que tienen en el cartón, menos dos de las niñas, a quienes como estaba a mi lado las ayude, señalándoles las imágenes el cartón y preguntando que era cada una de ellas, note que había imágenes que no reconocían, como por ejemplo: foca, jaula, xilofón, entre otras. Luego miro al frente y Marcia, para lo único que se veía entusiasmada era para sacar las letras de la bolsa, ya que en su cartón no había marcado ninguna de las imágenes, por lo que me acerco, ya que casi todos habían terminado, y aliento a el reto a que entre todos podamos ayudarla a completarlo. Intente ayudarla preguntándoles “¿Qué es esto?” o “esto es una llave, ¿con que empieza llave?” pero ella nunca respondió siempre la terminaron ayudando sus compañeros, marcándole las imágenes las cuales ya había salido la letra con la que comenzaban.

Lo que más me asombró de este juego es que lo resolvieran con mayor rapidez las niñas más pequeñas que no pertenecían a ese grado, y pareciera presentarles algún tipo de dificultad a algunos de los niños de este grado. Llego el momento del recreo, y los niños no se fueron del salón hasta que no terminaron de guardar todas las letras, lo que también me asombró.

Actividades de Coca Cola en el aula

La docente empezó la clase hablándoles a los nenes: *“quiero hablar con los padres de ustedes, asique hoy trabajan todos, el que no trabaja va con una nota a la casa y quiero a los padres mañana acá. Me podrí de que no hagan nada, con la excusa de que no puedo hacerlo no hacen nada, y ella (por mi) es testigo de que los que están acá adentro todos pueden (...) porque todos pueden... asique el primero que dice no puedo, va con una nota a la casa y mañana quiero a los padres acá a las 7 de la mañana porque yo estoy acá ¿clarito?”*

Este día el aula estaba casi completa, y había dos estudiantes de 6° año, porque había faltado la docente de ese grado. La docente les entregó unos libros que dejaron en la escuela de Coca Cola; les explico que el libro tiene “juegos para pensar”, son juegos acerca de la nutrición.

Les pregunto a los niños “¿Cuándo se nutren ustedes?”, algunos de ellos respondieron “cuando comemos”. Mientras hablaba la docente acerca de la comida, una de las niñas me dice que ella no come mucho porque tiene miedo de ser gorda.

La docente les explica que cuando comemos no todos engordamos ya que la comida se “gasta energía” por ejemplo jugando, haciendo la tarea.

La docente comenzó a repartir los libritos, los cuales tenían el nombre de cada uno de los niños escritos, por lo que los nombraba en voz alta y los iba entregando. Mientras tanto los niños hablaban y caminaban por el aula.

Al abrir el libro, en la primer hoja se les indicaba que escriban su nombre, lo cuales les pidió la docente que hicieran mientras ellas se retiró del aula. En ese momento me quede sola en el aula y la mayoría de ellos no tenían lápices por lo que empecé a repartir lápices, todos gritaban y exigían lápices, gomas, sacapuntas a gritos y discutiendo entre ellos, por lo que intente calmarlos indicando otra vez lo que debían hacer y pasando por las mesas.

Al volver la docente al aula les propone realizar la primera actividad del libro. Les comienza a preguntar acerca de las imágenes que aparecen en la actividad y les lee la primera oración que aparece allí, indagando sobre lo que eso significa, todos se mostraban dispuestos a responder. En la actividad se les proponía recortar unas imágenes y ordenarlas en orden secuencial. Nuevamente el aula se convierte en un sinfín de gritos, todos estaban alborotados por conseguir tijeras, como había pocas les propuse que los podían cortar con la regla, elemento que también comenzaron a pedir a gritos por el aula. Algunos preguntaban que tenían que hacer, porque no habían comprendido, por lo que les proponía que los demás me ayuden a explicarles. Lo que note es que todo el tiempo recurrían a mí por ayuda, este día tuve una participación muy activa dentro del aula. Había siempre movimiento constante dentro del aula, salían y entraban yendo a buscar plásticas, tijeras, etc.

En otro momento, una de las actividades proponía pensar alimentos nutritivos para nuestra salud, los cuales la docente propone que cada uno diga en voz alta un alimento y lo pase a escribir en el pizarrón. Los errores que aparecían la docente los corregía a veces preguntando al resto y otras simplemente borrando el pizarrón y escribiéndolo correctamente.

Otra de las actividades que les proponía el libro, era completar una tabla con lo que hacían cada día de la semana después de la escuela. En esta actividad también requirieron ayuda de la docente y mía para poder escribir y completar la tabla por lo que íbamos de mesa en mesa a ayudarlos a escribir.

Aprendiendo los decimales

Este día me encontré con un total de 20 niños y niñas en el aula. Al comenzar la hora de clase, la docente me dijo que en 15 días tenía que enseñarles los decimales y lo estaba viendo un poco difícil. Comenzó a explicarles este tema, escribiendo un numero

decimal en el pizarrón y preguntando: “¿Quién me puede decir que es esto? ¿Dónde ven esto?”; a lo que los niños respondían: “en los libros, en precios”. Ante esta respuesta la docente vuelve a preguntar: “Si esto es un precio, entonces ¿Cuánto sale? Algunos respondieron, otros no.

La docente se dispone a darles un ejemplo en el pizarrón, diciendo: “si yo voy al kiosco y compro (...)”. Dio varios ejemplos de cosas a comprar, escribiendo el precio de ello en el pizarrón.

Uno de los niños, mientras la docente realizaba las preguntas, contestaba correctamente y como ella quería que los demás también respondan y participen, no le decía nada, a lo que el niño repetía una y otra vez la respuesta gritando. La docente pregunto “¿qué tipo de cuenta había que hacer para saber cuánto gastaría en total?” alguien respondió “la de más”.

La docente pregunto quién se animaba a pasar a resolver la cuenta al pizarrón, uno de los niños se ofreció y la docente le dijo “no vos no” y llamo a una de las niñas (Celeste). La niña se para en frente con tiza en mano y la docente les pide a los niños que la ayuden a armar la cuenta, que le dicten los números. Uno de los niños le grita el número que debe escribir y la docente advierte que no griten.

Al tener que escribir \$0,50, la niña escribe en el pizarrón \$50, al advertirlo la docente pregunta a todos “¿esto está bien? ¿Qué dijimos que es esto?” a lo que los niños respondieron correctamente que eso era \$50 y uno de ellos dijo que le faltaba un 0, que va adelante del 5. El problema era que no sabían cómo y dónde ubicar la coma, por lo que la docente comenzó a explicarlo en voz alta. Por los gritos de los niños percibí que sabían resolver la cuenta oral y mentalmente, pero no ubicar los números en forma de cálculo.

Luego de resolver esta cuenta, la docente les dice: “el señor que había ido al kiosco pagó con \$10 entonces, ¿que cuenta se tiene que hacer para saber cuánto le tienen que devolver? Los niños responden correctamente, por lo que la docente propone que alguien la pase a hacer al pizarrón.

Todas estas actividades tuvieron en común las preguntas continuas de la docente, preguntas que iban direccionadas hacia los errores o dificultades. Se escucharon frases de la docente como “los billetes van debajo de los billetes, las monedas con las monedas” “los chiquititos de un lado los enteros del otro”.

Luego de un rato de explicación, les dijo que copien lo que estaba en el pizarrón en la carpeta, y les agrega otros precios, que copia en forma horizontal, y los niños debían ordenarlos en forma de cuenta resolverlos.

Mientras los niños copiaban la docente me decía que esto era imposible, y se negaba a la posibilidad de que puedan aprender este tema en los próximos 15 días. En este

momento comenzó a preguntarles en voz alta a algunos de ellos si habían entendido como ordenar los números, como realizar las sumas. La mayoría de ellos respondían que no.

La docente mientras los niños copiaban, tomaba asistencia, pregunto por alguno de los estudiantes que venían faltando seguido, e indagó a un estudiante sobre la profesión de su padre.

Uno de los nenes me pide que le copie en su cuaderno, le digo que no y le explico cuál es la utilidad de poder hacer cálculos a la hora de ir a hacer las compras.

La docente se fue del aula por un rato mientras los niños seguían copiando, muchos de ellos ya se encontraban dispersos se insultaban entre ellos, algunos me pidieron ayuda porque no lograban entender como ubicar los números para resolver las cuentas.

Al regresar la docente y ver la situación del aula, les dijo: *“si siguen así se van a quedar todos en quinto año, y van a tardar más en llegar a la secundaria”*.

Necesidad de calificar

Estuve en el aula con ellos, Adriana les estaba tomando pruebas de tipo integradora por materia, estaba evaluando Prácticas del Lenguaje y Matemáticas. Los nenes estaban todos muy pendientes de la tarea.

Estuve ayudándolos en la resolución de las pruebas. No todos tenían los mismos ejercicios, ya que algunos tenían mayor complejidad que otros.

La mayoría de los niños requerían de ayuda para todas las tareas por lo que entre la docente y yo respondíamos a sus inquietudes y debíamos quedarnos un tiempo con cada uno para ayudarlos.

Los ejercicios que debían resolver eran del tipo: completar con el número que falta, tablas para completar con las tablas de multiplicar, resolución de cuentas; escribir según corresponda (se les daba dibujos), analizar la tapa de un libro (escribir el título, el autor, etc.), escribir palabras que empiecen con determinadas letras, entre otros.

El aula estaba alborotada, los niños hablaban en voz alta, se peleaban entre ellos para ver quien me había llamado primero para que lo ayudara. En un momento vi que estaban haciendo fila detrás de mí para que los ayude o les mire las actividades, como quien espera un turno para ser atendido.

Cada uno de los niños tenía dos fotocopias tamaño oficio con ejercicios de ambos lados, una para cada área. Durante la resolución de los ejercicios muchos de los niños se me acercaban para que les remarque lo que decía en la fotocopia ya que era una copia muy borrosa.

Una vez que finalizaban las hojas que tenían, la docente tenía más para darles. Ella afirmaba que debía tener calificaciones ya que ya se terminaba el año y no tenía calificaciones de ninguno.

Antes de irse a sus casas, la docente les dijo en voz alta quienes no tenían que ir más a la escuela y quienes tenían que seguir yendo debido a sus calificaciones.

5.3. Entrevista directora de la institución.

Licencianda: ¿Cuánto hace que estas en la institución? Y ¿Cuánto como directora?

Directora: en la escuela estoy... cumplí distintos roles en la escuela. Yo entre en el año 92, 93, como maestra de grado. Estuve hasta el año 97, trabaje en otras escuelas después, volví y desde fines de 2007, todo el ciclo lectivo del 2008 en adelante como vicedirectora, hasta el 2014, que ingrese como directora. Muchos años, distintos, roles, funciones.

Licencianda: Ahora como directora, si me tuvieras que caracterizar a la institución ¿qué me podes decir de la escuela?

Directora: de la escuela, es una escuela muy grande, tiene 24 secciones, 700 alumnos. De la comunidad, que es una comunidad con situaciones complejas de vida, con muchos casos de vulneración de derechos de distintos tipos, todas reflejadas, terminan reflejadas en el diario de la escuela ¿no?, en las 4 horas que están en la escuela, y en algunos casos 8, que empezamos a implementar ahora, la jornada completa, en principio con un 4to año nada más.

Es una escuela muy difícil para abordar, difícil, porque hay que abordar distintas problemáticas muy complejas, que a veces la escuela no tiene respuestas a esas situaciones ¿no? Tratamos de intervenir desde las herramientas y desde el lugar que la escuela puede, de lo que puede hacer, desde lo que le puede brindar la familia, pero muchas veces esas necesidades esos requerimientos que tiene la familia, nosotros no está acompañarlos, no podemos resolverlo. Si es una comunidad compleja, porque esta atravesada por un montón de situaciones difíciles afuera ¿no?

Licencianda: Claro, y así en recursos humanos ¿Cuántos docentes hay en la escuela? ¿Cuántos...?

Directora: Maestros de grado tenemos 24. Un equipo de orientación escolar, con tres integrantes, una orientadora social, una orientadora de aprendizajes y una orientadora educativa. Después tenemos un equipo de conducción con secretario, después profesores especiales. En total son 60 personas, entre maestros y profesores.

Licencianda: bien, y ¿ustedes tiene el proyecto institucional? ¿Si?

Directora: si, este año al proyecto institucional lo tuvimos que modificar, en función de poder llevar adelante una jornada completa, asique por ahí algunas cuestiones cambiaron,

como por ejemplo, la profundización de los aprendizajes, si bien está dado en las prácticas del lenguaje, elegimos el arte para mostrar la producción de esos aprendizajes.

Licencianda: ah, y ¿Por qué estaba en las prácticas del lenguaje?

Directora: y porque nosotros notamos que las prácticas del lenguaje tiene que ser un campo de profundización, porque es lo que más está costando. Ósea, la adquisición de la lectura y la escritura en los chicos, en los primeros años, en algunos casos está siendo compleja, difícil de adquirir, y eso hace que pasen a un segundo ciclo, si bien teniendo en cuenta, respetando sus procesos de aprendizaje, sus condiciones, sus posibilidades y capacidades, a veces llegan a un segundo ciclo sin haber adquirido la lectura y la escritura independientemente. Entonces creemos que hay que profundizar en las prácticas del lenguaje para ver que producciones podrían hacer ellos. Una producción desde el arte, con un acompañamiento de los profesores, específicamente esta escuela tiene más profesores en arte que en otra cosa, entonces, creemos que hay que aprovechar los recursos.

Licencianda: sí, claro hay que aprovecharlo. Y en cuanto a los nenes que viene a la escuela, así en general, una caracterización de los nenes que viene, asisten acá a la escuela.

Directora: en general, hay algunos casos, si vos te referís a problemas de conducta o de sus características, en general son tranquilos, digo, es el común de los chicos, no hay una característica específica que diga “somos alumnos de la escuela 63”, tienen características similares a todos los chicos, según su edad ¿no? Algunas cuestiones se ven reflejadas, como te decía hoy, en el hacer de todos los días, pero tiene que ver con características de la comunidad, de la familia, si las familias atravesadas por un montón de cosas, pero yo creo que son iguales a todos los demás.

Licencianda: sí, si a lo que me refería era caracterizarlos en ese sentido, ¿Cuáles son los nenes que asisten a la escuela, son del barrio..?

Directora: son del barrio, todos son del barrio, no vienen de otro lugar, es la mayor parte el barrio Malvinas, y el barrio que en un primer momento nosotros le llamábamos el asentamiento, que estaba acá atrás que era un barrio más chico, ahora es un barrio mucho más grande, que abarca desde la 155 a la 162, y de 44 a 52; una parte es un asentamiento, pero otra parte es un barrio que se está formando y tiene mucha cantidad de habitantes, es lo más groso que viene de población; y el barrio de policía, pero no tanto, que está del lado de 155 pero de la 44 para allá. Pero en general es barrio Malvinas y este barrio de acá atrás.

Licencianda: y en cuanto a los problemas que se encuentran en el aula, ¿Cuáles son más frecuentes?

Directora: los más frecuentes son algunos problemas de conducta y dificultades en el aprendizaje que tienen que ver más que nada con la adquisición de la lectura y la escritura

Licencianda: ¿siempre en la lectura y la escritura?

Directora: sí. Es que, por lo general, lo que yo observo es que los que tienen problema para adquirir la lectura y la escritura, no tienen las mismas dificultades en el área de matemática. Pasa eso.

Licencianda: ¿y a que se atribuye eso?

Directora: no sé. A lo mejor porque, algunos casos no todos, son familias que tienen como recurso mandarlos a pedir a los semáforos, u otros, por ejemplo los gitanos, que desde hace unos años, es bastante la población gitana que entro a la escuela, porque antes las características de los gitanos es que no iban a la escuela ellos no se educaban, ahora sí. Más que nada, gracias a la Asignación Universal por hijo, las niñas, quienes tenían prohibida su educación, comenzaron a concurrir a la escuela. Entonces tienen otras costumbres, como por ejemplo salir a la calle a vender, entonces manejan el dinero, tienen otro manejo de los números digamos, otras vivencias con los números. Yo creo que tiene que ver con eso también.

Licencianda: claro, tienen más manejo.

Directora: claro están más en la calle, no tienen tanto acceso a lo que tiene que ver con... que se yo aunque sea leer una revista, agarrar un diario, leer un... y manejan otras cuestiones. En esos casos, en otros, pueden ser distintos casos ¿no? De alimentación, padres que han consumido, que traen acarreados después en ellos dificultades en todo, en la salud directamente.

Licencianda: claro, y en particular con los nenes que trabajamos, de 5to, ¿Cuáles eran las dificultades más frecuentes en ellos? Osea, a la hora de realizar tareas y actividades en el aula.

Directora: y... ese grupo que el año pasado ustedes tomaron, era un grupo que la maestra lo toma, que sabíamos que era un grupo que venía descendido por un montón de factores que fueron atravesando al grupo desde que entro a primero y que hizo que los aprendizajes no fueran lo que debían ser para la edad que tenían. El año pasado cuando la maestra toma y hace el diagnostico dice "no es mucha la cantidad" y los contenidos que adquirieron son muy pocos, entonces lo que se decidió fue, como la maestra estaba dispuesta a alfabetizarlos, ella proponía que al grupo lo separemos, y ella se iba a dedicar a alfabetizarlos, ese es el grupo que ustedes toman, y ayudan a la maestra a que puedan alfabetizar esos chicos o superar, en algunos casos, cuestiones básicas que tenían que ver con adquirir las, al menos sumar y restar, no estamos ni siquiera pidiendo multiplicación y división; comprender un sencillito problema, con una resolución simple. Ese es el grupo que el año pasado se separa, pero solo para poder ayudarlos a avanzar y darles una tarea específica y una atención distinta las cuatro horas. Con ese grupo ustedes se insertan, y la verdad es que ahora ese grupo ya no es más un grupo separado, sino que volvieron a sus

grupos de orígenes y están funcionando con los demás. Si tuvieron avances, no están en el nivel del resto de los compañeros, pero pueden funcionar tranquilamente en el grupo que le corresponde. Yo creo que fue más que positiva la intervención en el grupo de ustedes. Además que tenían una maestra que bueno, se dedicaba a ellos y tenía ganas de ayudarlos a salir adelante, que eso es un factor imprescindible ¿no? Que el maestro pueda tomar conciencia de lo que le está pasando al grupo de lo que necesita, para poder darle, precisamente lo que necesitan, es un factor imprescindible.

Licencianda: ¿y sigue siendo, ósea la decisión de agruparlos así, la dificultad en la lectura y la escritura precisamente en ese momento?

Directora: ¿en ese momento? Sí, sí. Ninguno de ellos sabía leer ni escribir. O tenían muy básicas nociones de escritura y lectura; peor no podían ni siquiera, ósea, copiaban y estaban dos horas para copiar un título del pizarrón, porque no podían leer solos. O por ejemplo, un caso específico, en donde ni siquiera había ido a la escuela, nunca, era su primer año en la escuela, con 11 años, ni siquiera había ido a la escuela antes, nada. La pusimos en 5to porque bueno, para que justamente estuviera con un grupo que tuviera los mismos intereses nada más, no porque ella pudiera funcionar en ese grupo, no podíamos poner una nena de 11 en tercero ni en cuarto siquiera.

Licencianda: claro, y ¿Cuáles fueron los progresos o cambio que notaron en los nenes a lo largo del año?

Directora: y... poder superar algunas de esas dificultades, poder adquirir la lectura y la escritura, que era lo que nosotros, ósea el objetivo con ese grupo era que pudieran promover sabiendo leer y escribir. Y lo lograron, no pretendemos ni siquiera la reflexión sobre el lenguaje, sino que pudieran comenzar a darse cuenta que podían leer y escribir solos, eso fue lo más importante, ya una vez teniendo eso dijimos no que empiecen a funcionar en el grupo que están porque van a seguir avanzando.

Licencianda: claro, vos contaste que hay alguno que continuo la permanencia, la única nena que continuo en quinto...

Directora: con los que trabajaron ustedes si, después hay el hermanito de ella, que el año pasado no estuvo en el grupo de ustedes, también pero porque nunca fueron a la escuela, era el primer año, era el primer contacto que tenían con lo que era la realidad escolar, nunca antes habían ido a la escuela, no tenían hábitos adquiridos, para ellos era terrible tener que estar cuatro horas en el aula, con recreos, que entras que salís, que vas a tomar la leche, que, eso es una cosa de la que...

Licencianda: si yo me acuerdo que el hermano andaba corriendo por los pasillos.

Directora: Claro, al principio le costó, pero después se terminó, no te digo que adaptando, porque le costó bástate porque muchas veces salía del aula y andaba caminando por ahí, pero al ser más grande por ahí se daba cuenta que no tenía que andar dando vueltas por

toda la escuela, pero a Marianito le costó mucho más cuando empezó, ya a lo último a fin de año nada, entonces creo que era una decisión que había que tomar y me parece que está bueno que hayan podido permanecer un año más, porque a María Lujan si la sacábamos de quinto la teníamos que pasar a sexto, imposible, en dos años no podía terminar la escuela primaria, le faltaba mucho, es una chica que le faltaba mucho, necesita otras herramientas para poder promoverse a egresar de la escuela primaria.

Licencianda: y la docente del grado, conto algo acerca de si los nenes habían manifestado alguna actitud ante las actividades que les proponíamos o...

Directora: no, no, ah manifestado ni rechazo, ni nada de eso, sino la manifestación que se podía observar de ellos era... que las estaban esperando, ellos iban felices en el momento que ustedes jugaban, digo jugaban porque a veces jugaban desde otro lugar, asique ellos esperaban. Manifestaciones positivas, todo lo que se logró creo que en mayor parte es intervención de ustedes, además de la maestra que los tenía cuatro horas, ellos las esperaban, había uno de los chicos que no veía directamente, porque tiene una dificultad en el habla, Williams, él no quería venir, no quería entrar al aula, porque sus compañeros lo cargaban porque ya estaba en 5to y todavía seguía hablando así, pero después empezó a trabajar con ustedes re bien, y se enganchó con eso y era el momento en el que más producía, en el que más se podía el mostrar cómo había avanzado porque en el grado él no podía hacer nada, trabajaba re enojado, la mamá lo traía y se largaba a llorar, en quinto año llorando era como peor porque los compañeros se reían más todavía pero después se enganchó con eso y bueno se pudo ver que en realidad Williams tenía adquirido más contenido del que nosotros pensábamos, nosotros creíamos que nada, nada, nada y tiempo después terminaba pasando otra cosa.

Licencianda: y yo me acuerdo que el año pasado había problemas con Jimena, yo me acuerdo que Adriana había hablado conmigo la posibilidad de una integración con ella. ¿Con ella que paso particularmente?

Directora: Jimena, lo que tiene como característica Jimena, no, la familia en general, es que no vienen a la escuela, les cuesta mucho venir a la escuela, es una mamá que está sola, atravesada por un montón de situaciones personales, desbordada con todo lo que pasa. Tiene ya una nena en primero con integración que viene con una integración desde el jardín donde hizo una permanencia. Y Jimena venía muy poquito a la escuela, pero muy poquito, los días que más venía era los días que estaban ustedes, y... pero años anteriores lo que te puede decir es que es una familia en la que hemos trabajado muchísimo el ausentismo y nunca conseguimos nada. Desde el jardín, en el jardín también se ha movido mucho, hay mucha gente trabajando para esta familia, el COF, el CAF, todos, la dirección de niñez y adolescencia, el centro de salud, el jardín en su momento, la escuela, pero no no... ella lo que necesita, la mamá lo que necesita es que la acompañen en todo momento y le diga

ahora tenes que mandar los chicos a la escuela, ahora los tenes que bañar, ahora tenes que comer, es como que toda la situación a ella la desborda, entonces, lo más fácil es estar en la casa y que los chicos hagan lo que quiera, entonces no vienen. A veces los vas a buscar y vienen un día, pero capas que después no vienen por una semana, les cuesta mucho venir a la escuela, pero todos fueron así. Con la última nena que el año pasado egreso, lo que hicimos fue un plan, diferente, para que ella pudiera finalizar los estudios, porque no venía. Era una chica muy capaz, pero no venía, porque se tenía que ocupar de los hermanos, porque la mamá no la mandaba o porque a ella no se le daba la gana de venir y la mamá no tiene autoridad en la casa para decir “vos tenes que ir a la escuela y vas a la escuela.”

Licencianda: claro, con Jimena tuve una situación que dio que se quería matar, me acuerdo que estaba Adriana, justamente había nacido la última hermanita, me acuerdo que ese día yo me fui tan mal, porque nos contó toda la historia de cómo traía a los hermanitos, de que ella y la otra hermana que era más grande se hacían cargo, pero que ella no quería a ningún hermano por el solo hecho de cuidarlos y estar pendiente de ellos, era como un gran peso para ella.

Directora: claro era una carga. Es que la mamá no hace nada, ya de hecho los chicos no vienen, la de primero que tiene integración no viene, viene la maestra integradora y la chica no está; no porque no la vayamos a buscar eh, sino porque la vamos a buscar y le decís “mira Isabel que mañana la integradora tiene que venir, no te olvides que tenes que traer a la nena”, si, si, si, si, y te la trae ese día pero después no te la trae más. Entonces no hay avances, tiene mala alimentación, la madre no se alimenta bien en el embarazo, entonces hay un montón de factores que.... Viven en una situación terrible, porque viven en una casita al lado del arroyo que está sin terminar, ni siquiera las condiciones mínimas para vivir. Es terrible. Yo lo que siento es que cuando ellos vienen a la escuela tienen otra realidad, ellos desde que entran a la puerta de la escuela la realidad es diferente, desde el edificio es diferente, osea el piso que ni te pones a pensar en eso vos cuando entras en un lugar, y yo creo que hasta eso deben ver distinto. En muchas de las casas de estos chicos no hay piso, o cuando llueve se llueve todo adentro; o cuando es invierno están calentitos acá porque hay estufas en todos los salones, entonces desde ese lugar también es diferente la escuela. Pero bueno, en esta familia no hemos logrado ni incidir en nada.

Licencianda: ¿el afecto no?

Directora: claro, el afecto, el que le preparen una leche, que le den un almuerzo, que llegar y tienen frio y siempre alguna de las chicas está buscando una campera para abrigarlo. El chico sabe que viene acá y está contenido; pero bueno ya te digo hay casos en los que no.

Licencianda: ¿de estos nene hay seguimiento en este momento?

Directora: ¿Con los Viera?

Licencianda: claro, y con Ezequiel, y otros con los que trabaje

Directora: si ellos están trabajando además, todavía no empezamos, pero pesamos con el equipo de orientación algún tipo de taller, una vez a la semana, si pudiera ser más, poder estar trabajando con ellos para poder seguir acompañándolos en los avances; como pudieron avanzar, bueno aprovechemos que tienen potencialidades y a desarrollárselas ¿no? Vamos a ver que conseguimos hacer, a veces hay muchas cosas que hacer.

Licencianda: si, hoy hablábamos con las chicas del equipo, que están bastante atareadas.

Directora: porque además tenemos un solo equipo para toda la escuela, y son tres personas, no es nada, porque ellas vienen un día a la tarde, un día a la mañana, un día a la tarde, y siempre un turno lo tenes como más desatendido, porque si o si va a ver un turno en el que vas a venir tres días y en el otro dos. Y si paso algo en uno de esos días, al chico vos lo viste una sola vez y si ese día no vino lo viste una vez cada quince días.

Licencianda: y ¿es imposible pedir ahora otro equipo?

Directora: nosotros hemos pedido muchas veces otro equipo, pero no. El equipo ni siquiera en la doble jornada está incluido para que funcione 8 horas. Solo el director, los maestros de grado y los profesores a los que se les incrementa una hora, nada más el resto del personal queda con su horario normal. Así que no se vamos a ver qué pasa. Pero te digo también es una cuestión de presupuesto, como no construyen aulas para seguir creciendo, tampoco designan más gente.

Licencianda: y el proyecto institucional vos ¿me lo podes mostrar o?

Directora: yo tengo acá el proyecto. (Me muestra el proyecto)

5.4. Entrevista docente a cargo.

La entrevista tuvo lugar durante un recreo en el aula, no estaba planificada, sino que surgió por la necesidad que sintió la docente de charlar sobre la situación de los niños, se veía preocupada.

Docente: Ezequiel tenía un problema con la palabra “Zorro”, después se le pasó. Pero hay palabras que quiere reconocer y otras que no. Los números conoce hasta el 20, más del 20 no le podes decir, vos le decís “20” y no lo sabe escribir, con suerte te escribe el 19, porque le decís “diecinueve”, asocia el uno con el nueve, pero vos le decís por ejemplo 15 y no tiene comprensión.

A Laureano le va muy bien en matemática; a (...) le va bien pero no sabe escribir los números. Pero a Celeste le va bien en casi todo, no seque hace acá, lo que pasa es que el otro grado tiene 35 pibes. Pero son pibes que trabajan bien ¿o no?

Licencianda: si, si, siempre trabajan bien, por ejemplo Aylen también, lo único que es dispersa.

Docente: no, no viste Aylen no tiene dificultades, es vaga. Pero para mi Celeste, Luciano y Romero no tienen dificultades de aprendizaje, Enzo tampoco. Para mí los únicos que tienen dificultades son Ezequiel, Williams, uno de los “Choque”, Maxi. Lujan, no es que tiene dificultades, sino que le falta escuela, es una piba que razona perfecto. Si le estás en sima hace las cosas, porque vos pensa que viene desde principio de año y parece que estuviera haciendo primer grado. Pero tiene buen razonamiento, viste que ella saca las cuentas, está en la calle sabe. Igual que poder decir las cosas, aunque no escriba le decis que te cuente un cuento y te lo arma, no es una chica que vos vez que tiene problemas de concordancia, ni de... no ella arma bien la historia, no es que se pierde, ni mezcla el pasado con el presente. Los chicos con dificultades serias son Maxi, Marcia que no se nadie lo puede hacer leer Ósea leer le, pero no se. Y Marcia leer, lee pero ya no seque hacer.

Licencianda: si ahora se quiere ir conmigo, vamos a trabajar algo.

Docente: si, porque con nadie quiere leer, pero vas a ver que lee.

Licencianda: si, dijo que sola va a leer, vamos a ver.

Docente: si, si hoy buscaba las letras y le decía hasta a Celeste con que letra empezaba. Yo para mi lee, yo me juego la cabeza que lee. Ella reconoce todas las letras.

Licencianda: bueno cuando trabajamos, ellas no las reconoció, no quiso.

Docente: si pero a veces quiere, recién con el juego sabía con cual empieza y con cual no, si no las reconociera no diría nada. Lo que pasa que ya te digo, Marcia vos pensa que tiene 13 años, ahora esta el 5to, pero yo la recibí el año pasado habiendo repetido, primero lo hizo dos veces, segundo lo hizo dos veces, tercero dos veces. Viste cuando la van pasando porque ya les da lástima, pasa que nadie le da pelota. Magali también tiene problemas, problemas serios de atención.

Licencianda: ah, ella no ha venido a la escuela, no la conozco. Y ¿Brisa?

Docente: bueno vez, Brisa algo tiene. Brisa escribe perfecto, ahora vos la haces escribir y la chica no puede escribir, vos proba, es una cosa que...

Licencianda: Pero en los trabajos que hicimos de escritura de palabras escribió todas bien.

Docente: ¿Todas bien? Porque ella cuando escribe, omite letras, las cambia de lugar, se traga palabras. A mi me llama la atención eso. Matemáticas le cuesta un monton, pero yo pienso que es porque no tienen ayuda en la casa, están solitos. Pero Brisa en primer grado, venia con el hermano, llueve, truene, toda empapada, pero tiene problemas en la escritura esta chica, pero no se cual es el problema, te cambia de lugar las letras, y te lee vos viste que lee perfecto, no tiene dificultad en la lectura, osea vos pones “mesa” y ella lee..

Licencianda: igualmente esto de rotar letras o de pasar el fonema al grafema es en general, todos omiten, rotan o agregan letras al escribir eh.

Docente: yo tengo miedo que no comprendan lo que leen.

Licencianda: sabes que eso no pasa. Tendrías que haber escuchado leer a Ezequiel, le costo mucho leer un cuento, pero a la hora de responderme preguntas, ponerle un titulo al cuento, lo hizo perfecto, había comprendido lo que leyó.

Docente: ¿pero se lo lees vos al cuento?

Licencianda: no, no, los leen solos.

Docente: ¡ah que bueno eso! Porque a mi lo que me preocupa es la comprensión. Pero vos entendés ¿cómo van a pasar de grado si no escribían “mamá” ni el nombre? El apellido, algunos no lo saben otros no lo saben escribir. A otros vos les preguntas cuando cumplís años o cuantos años tenés y no saben, estos chicos, mira la dejades que hay en la familia y en todo el círculo social que nunca... Por eso te digo que hay cosas que a unos le preocupan pero hay cosas que vos llegas a un límite y decís... porque vos fijate que estos chicos ahora tienen que pasar a sexto, pero no pueden seguir en las condiciones que están un secundario, si Laureano, Aylen si se pone las pilas, Celeste si se pone las pilas, pero hay chicos que vos decís no los puedo meter al secundario. A Lujan la vamos a hacer repetir, porque Lujan como recién tiene este año escolaridad va a quedar. William con la dificultad que presenta parece que también, yo le digo a Claudia si yo lo hago repetir este chico se va para atrás de nuevo.

Licencianda: Ahora esta viniendo a la escuela seguido.

Docente: si esta viniendo todos los días, se engancha. Ahora después si falta dos días seguidos, le re cuesta.

Licencianda: claro él está con la idea que se quiere ir a la secundaria

Docente: claro porque los hermanos están en otra secundaria, entonces si el termina la primaria aca, va a ir a otro lado a la secundaria. Pero primero tiene que terminar la primaria. Porque todos los hermanos y los sobrinitos ya están en la secundaria, y el quedo acá en primaria, es el único. Quiere ir a la Escuela N°63, va esa es la primaria, no se la secundaria, es aca cerca, que de ahí vienen “los choque”.

Licencianda: Ah, Maxi iba a la escuela, pensé que no.

Docente: si, si, viste la diferencia que hay con el hermano, es increíble. Maxi lo tuvo aca otra docente, segundo y tercer grado y no pudo lograr nada.

Licencianda: el reconocer las letras las reconoce, leer no lee, y formar palabras le costó.

Docente: aparte no se puede quedar sentado, no se si te diste cuenta.

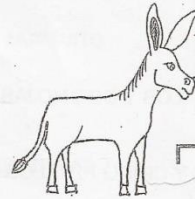
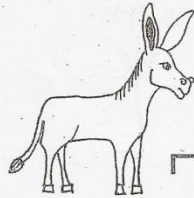
Licencianda: si si, con migo dibujaba parado apoyado en el ventanal del laboratorio.

Docente: porque lo que hay acá es mucho paracito. No se pueden quedar sentados, ni prestar atención: tienen paracitos, los estudios que hicieron los chicos de la facultad lo demostraron. Y nos dijeron, los chicos de la Facultad que eso hace que les cueste pensar, concentrarse. Además se los contagian entre ellos, vienen al aula todos sucios, no se lavan

las manos cuando vienen del recreo, las mesas quedan sucias, toda esa educación que se pierde.

5.5. Portfolios de actividades de los niños

COMPLETA EL CAMINO QUE DEBE RECORRER EL BURRO PARA LLEGAR A LA ZANAHORIA.



DIBUJA UN SOL EN EL VESTIDO DE LA SEÑORA.

DIBUJA DOS CÍRCULOS EN EL PANTALÓN DEL BOMBERO.



Ejercicio de comprensión lectora realizados por un niño de la Escuela Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.

CUANDO VENGAS...

SERÁ TARDE.

HICE LOS DEBERES.

ESTARÍAS CANSADO.

MARTA HA LLEGADO TARDE...

PORQUE PERDERÁ EL TREN.

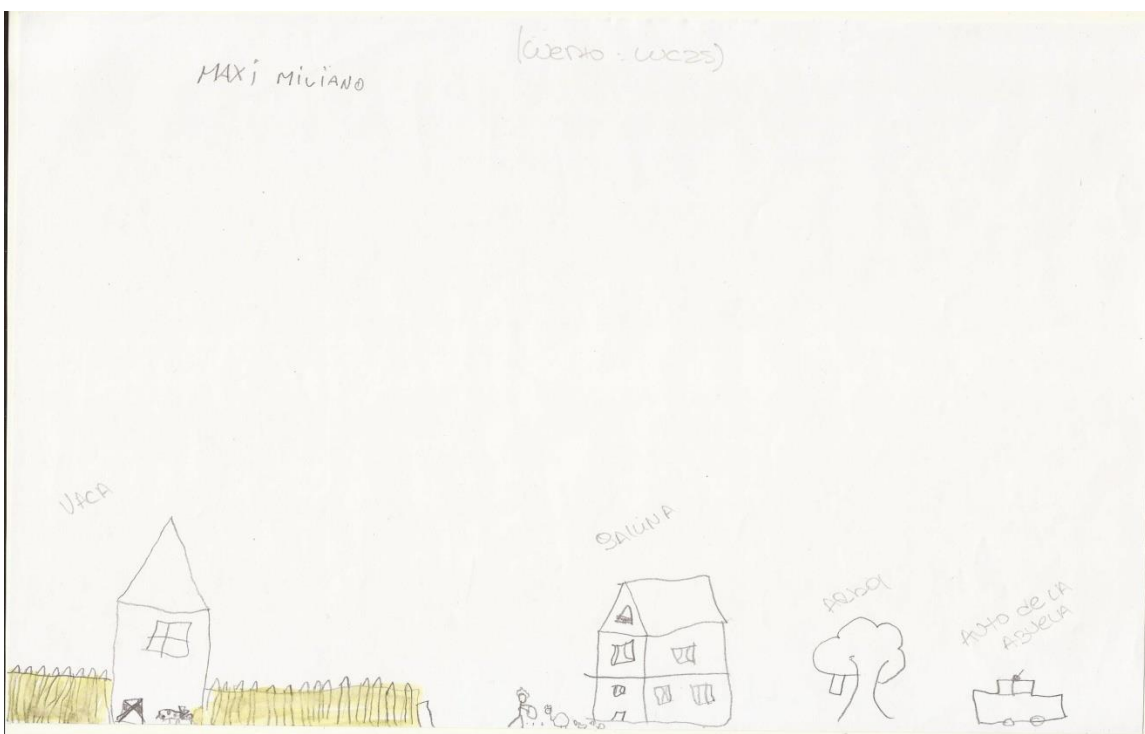
PORQUE PERDIÓ EL TREN.

PORQUE NO PIERDE EL TREN.

Ejercicio de comprensión lectora realizado por una niña de la Escuela Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.



Dibujo libre realizado por un niño de la Escuela Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.



Dibujo libre realizado luego de la lectura de un texto corto por un niño de la Escuela Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.



Dibujo libre realizado luego del trabajo con carta de los "Tres Cerditos" por un niño de la Escuela Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.



Dibujo del frente de la casas de uno de los niños de la Escuela Primaria N°63, República de Colombia. La Plata, provincia de Buenos Aires.